

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A metodologia de trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar como ponte para o desenvolvimento lexical

Catarina Mafalda Mota Serra

Coimbra, 2020

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Catarina Mafalda Mota Serra

A metodologia de trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar como ponte para o desenvolvimento lexical

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Orientador: Professora Doutora Natália de Jesus Albino Pires

fevereiro de 2020

Agradecimentos

Agradeço,

Aos meus amados pais, pela (s) oportunidade (s), por se doarem tanto, e por terem confiado em mim incondicionalmente.

Ao meu Isaac, pelo seu sorriso, que tudo ilumina.

Aos meus manos, Joana, Fábio e Tânia, pela amizade e pelos exemplos de força que são.

À minha Raquel, uma força da Natureza. À Margarida, à Maria, à Inês, à Sara, à Danija, à Mónica, à Joana, à Cristiana, ao Rafael e à Carolina, pelas memórias eternas e felizes que levo destes cinco anos como estudante em Coimbra.

Aos meus amigos de Arganil, pelos cafés e gargalhadas.

À minha orientadora, professora Natália Pires, pela disponibilidade, pela partilha de conhecimento, pelo sentido de humor, pela confiança e por jamais me ter deixado desamparada.

À psicóloga, Catarina Neves, pelo seu dom.

Aos colegas do H3.

À ESEC e aos professores que me inspiraram e ajudaram a ver “fora da caixa”.

Às crianças e profissionais da educação, com os quais aprendi e tive o prazer de me cruzar.

À voz interior que não deixou de me lembrar que eu conseguia.

Aos obstáculos que fizeram de mim uma lutadora.

Título do Relatório Final: A metodologia de trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar como ponte para o desenvolvimento lexical

Resumo: O presente Relatório Final, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, tem como principal objetivo aferir se o desenvolvimento de um projeto pedagógico, característica inerente à metodologia de trabalho de projeto, poderá promover o desenvolvimento lexical das crianças nele envolvido.

Nesse sentido, e uma vez que em Portugal as baterias de testes que avaliam o conhecimento lexical não contemplam os campos lexical e semântico trabalhados com o grupo de crianças envolvidas no projeto foi necessário recorrer a uma metodologia alternativa de avaliação do conhecimento lexical do grupo. Para tal, foi realizado um pré-teste, em que através de gravações áudio e transcrição de diálogos, se tentou perceber quais os termos específicos relativos ao campo lexical /semântico relacionados com o tema do projeto, utilizados pelas crianças antes da sua implementação. Após o desenvolvimento do projeto pedagógico (intervenção), foi realizado o pós- teste, em que através de entrevistas individuais e do diálogo em grande grupo para perceber quais as aprendizagens efetuadas, se voltou a aferir quais os termos utilizados pelas crianças.

Uma vez que o capital lexical influencia, entre outros fatores, a compreensão leitora, e partindo de estudos que comprovam que algumas das dificuldades de leitura detetadas durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico correspondem a défices metalinguísticos evidenciados na educação pré-escolar, pretendemos com este trabalho mostrar que o jardim de infância poderá ter um papel fundamental na ampliação e sedimentação das estruturas léxicas das crianças, e que o desenvolvimento do capital lexical poderá ser promovido desde a educação pré- escolar, partindo dos interesses e questões das crianças sobre o mundo que as rodeia.

Palavras-chave: Léxico, Desenvolvimento Lexical, Compreensão Leitora, Fluência Leitora, Trabalho de Projeto

Title: The Project Approach in Pre School Education as a bridge to lexical development

Abstract: This final report, written in the context of the Pre-school Education and Primary Teaching Master's, is primarily intended to measure if the development of a pedagogical project, an inherent feature of the projects approach, is able to promote the children lexical development involved in it.

In this sense, and once in Portugal the tests that evaluate the lexical knowledge do not contemplate the semantic and lexical fields used by children involved in it, it was necessary to use an alternative approach in order to assess the lexical knowledge of the group. To this end, it was performed a diagnostic test, composed of audio records and dialogue transcriptions, in order to evaluate the specific words, in the context of the lexical/semantic field, used by children before the introduction of the project. After the project development, it was performed the final test, through individual interviews and group dialogues, in order to assess which were the learning results, and if there was any change in the specific words used by children.

Considering that lexical structure influences, among other factors, the reading comprehension, and assuming some studies demonstrate that reading difficulties detected during the Primary School are related to metalinguistic deficit occurring on pre-school education, it is intended to show that kindergartens have a fundamental role on expanding children lexical structures and that the lexical development can be promoted from pre-school education, starting from children interests and questions about the world around them.

Keywords: Lexicon, Lexical Development, Reading Comprehension, Reading Fluency, Projects Approach.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
1.1 Aquisição e desenvolvimento do léxico	9
1.2 A importância do desenvolvimento lexical.....	16
1.3. A importância da metodologia de trabalho de projeto.....	22
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	29
2.1 Natureza do estudo e problemática	31
2.2 Caracterização da amostra e do contexto	31
2.3 Procedimento metodológico	32
CAPÍTULO 3- APRESENTAÇÃO DOS DADOS	35
3.1. Resultados do pré- teste.....	37
3.2. Intervenção Pedagógica - Desenvolvimento do Projeto “Sementes Natureza”	38
3.3 Resultados do pós-teste	62
3.4. Discussão dos dados.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
Bibliografia	73
APÊNDICES	81

Abreviaturas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DGE- Direção Geral de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

GOLE- Grelha de Observação da Linguagem Oral

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

IRS- Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNL- Plano Nacional de Leitura

TICL- Teste de Identificação de Competências Linguísticas

TALO- Teste de Avaliação da Linguagem Oral

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice de Tabelas

Tabela 1- Exemplos de níveis de categorização (nível básico, de super e subordenação (Sim- Sim, 1992)	13
Tabela 2- Relação entre a compreensão e produção das palavras ao longo do tempo (Menyuk, 1998)	14
Tabela 3- Indicador do desenvolvimento lexical das crianças até aos 6 anos (Owens, 1988)	15
Tabela 4- Campos lexicais/semânticos e termos específicos utilizados pelas crianças no pré- teste	37
Tabela 5- Campos lexicais/semânticos e termos específicos utilizados pelas crianças no pós- teste.....	63

Índice de Figuras

Figura 1- Esquema que explicita as vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas (Sim- Sim, 2009: 14).....	17
Figura 2- Modelo concetual que inter-relaciona o conhecimento lexical, a compreensão leitora e a qualidade da produção escrita (Duarte, 2011:10)	18
Figura 3- Grupo de crianças a plantar o rizoma de curcuma, posteriormente disposto no parapeito da janela da sala	39
Figura 4- Grupo de crianças a "plantar uma árvore"	40
Figura 5- Evidências do interesse das crianças pelo contato com a terra e recolha de elementos naturais	40
Figura 6- Marco do correio e envelope com indutores.....	41
Figura 7- Grupo de crianças a explorar os indutores	41
Figura 8- Nuvem com a "chuva de ideias", a representar as conceções prévias das crianças relativamente ao tema do projeto.....	42
Figura 9- Cartolina com o registo das questões que as crianças colocaram no início do projeto	43
Figura 10- Registo do nome do projeto, realizado por uma das crianças.....	43
Figura 11- Teia inicial do projeto "Sementes Natureza"	44
Figura 12- Crianças a semear orégãos na sala de atividades.....	45
Figura 13- Crianças a semear orégãos no quintal da instituição.....	46
Figura 14- Crianças a colocar placas identificadoras dos orégãos no vaso	46
Figura 15- Crianças a construir as placas identificadoras das sementes.....	47
Figura 16- Exemplo de pesquisa, trazida por uma das crianças, relativa aos orégãos ..	48
Figura 17- Crianças a limpar o terreno com ferramentas agrícolas	49

Figura 18- Crianças a semear as sementes de cravo, salsa e alface	49
Figura 19- Criança a partilhar pesquisa sobre os diversos tipos de sementes, nomeadamente a semente de cacau	50
Figura 20- Teia do projeto com novas questões relativas às sementes de cacau	50
Figura 21- Chocolate com 99% de cacau e pacote de sementes de cacau.....	51
Figura 22- Criança a explorar conteúdo do pacote de sementes de cacau	51
Figura 23- Receita de biscoitos de cacau, trazida por uma das crianças envolvida no projeto	52
Figura 24- Partilha de pesquisa sobre o cacau.....	52
Figura 25- Registo de evidências das aprendizagens das crianças, exposto à entrada da instituição.....	53
Figura 26- Processo de realização dos biscoitos de cacau	54
Figura 27- Construção de placas identificadoras das sementes de salsa, nêspersas, alfaces, cravos e cacau	54
Figura 28- Realização de uma pesquisa na internet sobre o potencial conteúdo venenoso dos orégãos.....	55
Figura 29- Processo de confeção das pizzas com as crianças.....	56
Figura 30- Crianças a espremer o sumo das laranjas e a lanchar a pizza e o sumo por elas feitos	56
Figura 31- Crianças a explorar o pacote das sementes de rabanete	57
Figura 32 - Crianças a regar a horta	57
Figura 33- Registos gráficos do espantelho realizados pelas crianças do projeto.....	58
Figura 34- Processo de construção do espantelho.....	58
Figura 35- Espantelho construído pelas crianças, no quintal da instituição.....	59
Figura 36- Crianças a colocar cercas no quintal da instituição (à esquerda) e sementeiras delimitadas (à direita).....	59
Figura 37- Zona da horta com o espantelho construído pelas crianças e as sementeiras delimitadas pelas cercas.....	60
Figura 38- Exposição da documentação do projeto na sala de atividades	60
Figura 39- Evidências de aprendizagens das crianças, representadas em “folhas” de cartolina	61
Figura 40- Alguns registos gráficos realizados por crianças envolvidas no projeto	62
Figura 41- Alguma documentação do projeto "Sementes Natureza" exposta na sala de atividades	62
Figura 42- Crianças e familiares na divulgação do projeto	62

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente trabalho surge no âmbito do estágio realizado em contexto de jardim de infância, previsto pela Unidade Curricular de Prática Educativa I, que se insere no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré - Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra, e tem como objetivo principal aferir se a metodologia de trabalho de projeto poderá promover o aumento do capital lexical de um grupo de crianças.

O domínio das competências da leitura e da escrita é, segundo Sim- Sim (2007), indispensável para o sucesso individual (escolar e profissional) de um cidadão. Sem estas competências seria impossível a realização de diversas atividades diárias essenciais ou de lazer, como a leitura da bula de um medicamento, de um manual de instruções, o preenchimento de uma declaração de IRS, ou a leitura de um romance e das legendas de um filme. No entanto, José Morais, no prefácio da obra de Beard, R., Siegel, L.S., Leite, I. & Bragança, A. (2010), apresenta dados preocupantes, afirmando que um estudo psicolinguístico realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura “revelou, a partir do 1º ano de escolaridade, desempenhos em leitura e escrita muito modestos em escolas consideradas como de médio a alto rendimento segundo as avaliações oficiais, e maus desempenhos numa escola considerada de baixo rendimento, sem que, ao fim de seis anos, as crianças desta escola tivessem atingido o nível das crianças das outras escolas” (Beard, R. et al., 2010: 8).

É inquestionável que fazemos parte de uma sociedade global e tecnológica, em constante mudança e cada vez mais exigente, em que urge a necessidade de formar cidadãos críticos, informados, ativos e criativos capazes de resolver problemas e encontrar soluções, características que lhes permitirão fazer face aos desafios que têm vindo a surgir com as novas gerações. Esta premissa vai inclusive, segundo o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento* (DGE, 2016), ao encontro de um dos objetivos estratégicos do documento “Estratégia de Educação da UNESCO para 2014 – 2021” (UNESCO, 2014a), nomeadamente “capacitar os aprendentes para serem cidadãos globais criativos e responsáveis” (DGE, 2016).

Tendo em conta as problemáticas apresentadas, é imperativo que as respostas educativas que apresentamos às crianças caminhem no sentido de as ajudar a construir bases sólidas, que lhes permitirão superar obstáculos futuros, ou quiçá minimizá-los. Dito isto, é nossa convicção que os modelos propostos pelo nosso sistema educativo deverão, por um lado, assegurar que as crianças atribuam significado à leitura e à escrita e se tornem leitoras fluentes, capazes de compreender o que leem e de adotar uma postura crítica e, por lado outro estimular a criatividade, a curiosidade e o desejo de aprender, partindo dos interesses dos mais pequenos.

São vários os fatores que influenciam a compreensão da leitura e consequente fluência leitora (Sim- Sim, 2007), nomeadamente o capital lexical. Esta perspetiva é partilhada por diversos autores (Alliende & Condemarín, 2005; Beck, Perfetti & McKeown, 1982; David, 2003; Duarte, 2000; Duarte, 2008; Duarte et al., 2011; Jolibert, 1994; Lencastre, 2002; Morais, 1997; Reis et al., 2010; Sim-Sim, 1998 e 2010; Snow et al., 1991; Viana, 2002, entre outros) que defendem que existe uma estreita relação entre o conhecimento lexical e habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita, o que se reflete no sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Neste sentido, estabelece-se uma relação de causalidade, pois quanto maior for o número de palavras conhecido pela criança melhor será a sua compreensão leitora, sendo a inversa igualmente verdadeira (Pires, 2016) .

Segundo a Lei - Quadro da Educação Pré- Escolar, de 10 de fevereiro “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Ainda que seja um período de suma importância para o desenvolvimento infantil, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016) alertam para o facto de este ciclo não dever ser encarado como uma preparação para o 1.º ciclo do Ensino Básico, mas sim centrar-se no desenvolvimento de saberes e disposições que permitam que a criança tenha sucesso ao longo da vida.

A metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia ativa em que se desenvolvem projetos pedagógicos a partir dos interesses e questões das crianças, que são vistas como investigadoras natas, competentes e capazes de resolver problemas (Vasconcelos, 2011). Ainda que não tenha como objetivo específico o desenvolvimento da linguagem no geral, nem do léxico em particular, dadas as suas especificidades, promove um desenvolvimento integrado das crianças, o que vai ao encontro dos fundamentos educativos enunciados pelas OCEPE (Silva et al., 2016).

Tendo em conta as potencialidades da metodologia de trabalho de projeto, e partindo de estudos que comprovam que algumas das dificuldades de leitura detetadas durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico correspondem a défices metalinguísticos evidenciados no período pré- escolar (Moura, 2009, citando Catts & Kahmi, 1999), pretendemos, com este trabalho, mostrar que o jardim de infância pode ter um papel fundamental na ampliação e sedimentação das estruturas léxicas das crianças, podendo promover-se o desenvolvimento do capital lexical desde a educação pré- escolar a partir dos interesses e questões das crianças acerca do mundo que as rodeia.

Este trabalho de investigação encontra-se dividido em quatro partes. O primeiro capítulo diz respeito à fundamentação teórica, onde explicitamos o processo de aquisição e desenvolvimento do léxico e referimos a importância do desenvolvimento lexical para a compreensão leitora do período escolar seguinte (o 1.º CEB). Neste capítulo abordamos também as especificidades da metodologia de trabalho de projeto, e quais as suas potencialidades enquanto proposta de qualidade para a educação pré-escolar.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia, onde começaremos por referir qual a problemática do estudo e a questão orientadora que guiou a nossa investigação. Fazemos também referência à natureza do estudo, apresentamos uma breve caracterização do grupo envolvido no desenvolvimento do projeto pedagógico e da instituição em que decorreu a prática pedagógica e explicamos qual o procedimento metodológico utilizado para a obtenção dos dados apresentados.

Por fim, o terceiro capítulo refere-se à apresentação dos dados e começamos por expor os resultados do pré-teste realizado com as crianças, seguindo-se a

explicação da intervenção realizada e dos resultados do pós-teste. Posteriormente, procedemos à discussão dos dados e procuramos fazer uma análise comparativa entre os resultados do pré e do pós-teste, tentando aferir se efetivamente foi cumprido o objetivo da investigação e quais os constrangimentos do estudo.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Aquisição e desenvolvimento do léxico

A linguagem é um instrumento de comunicação complexo utilizado no dia-a-dia. Permite-nos, segundo Clark (2009: 1) “to express innumerable ideas, describe events, tell stories, recite poems, buy, sell, or bargain in markets, administer legal systems, make political speeches, and participate in the myriad other activities that make up the societies we live in”, entre outras coisas.

A aquisição da linguagem é um processo complexo, que Sim-Sim (1998) e Clark (2009) afirmam implicar conhecer aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e pragmáticos. Pires (2015: 429), afirma, baseando-se em Clark (2009), Guasti (2004) e Macwhinney (1987), que para além destes aspetos, a aquisição de uma língua implica, ainda, “no triplo processo de percepção, compreensão e produção, um processo de *chunking*, *bootstrapping*, *scaffolding* e *mapping*.”

Clark (1993: 1) enfatiza a ideia de que o léxico é central na linguagem e na sua aquisição, isto porque “once children have some words, they begin to make generalizations about kinds of words- words for persons, places, and things, say, compared with words for actions and states”.

De acordo com o *Dicionário Terminológico* o léxico diz respeito ao:

“conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efetivamente atestadas num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar”.

Por sua vez, Clark (1993: 2) define léxico como “the stock of established words speakers can draw on when they speak and have recourse to in understanding what they hear”.

Diversos autores (Clark, 1993; Guasti, 2004; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008) sugerem que o desenvolvimento lexical se prolonga por toda a vida, tendo

início antes da produção das primeiras palavras (período pré- linguístico). Aos 6 meses os bebés já têm sensibilidade para as diferentes propriedades fonológicas das palavras nativas (Guasti, 2004).

É grande a distância a percorrer entre as primeiras palavras produzidas pela criança e o discurso de um falante experiente, isto porque, segundo Pires (2015: 429) “ na aquisição do léxico, as crianças têm de aprender a que se refere exatamente cada palavra e em que contexto ela é utilizada uma vez que a aquisição do léxico e do seu significado estão intimamente interligadas”.

Segundo Sim-Sim (1998: 125), “o desenvolvimento lexical contempla não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento de redes de relação entre eles”.

Ainda antes da articulação das primeiras palavras, o bebé utiliza estratégias de comunicação para interagir com os seus cuidadores e ver atendidas as suas necessidades, passando por um período pré-linguístico. O período pré-linguístico caracteriza-se pela utilização de interações vocais (como o choro) e produções sonoras (riso, palreio e lalação) por parte do bebé, sendo constituído por quatro grandes etapas (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A última etapa do período pré- silábico tem como característica a produção de sílabas não reduplicadas e cadeias prosódicas (“ma”, “pa”). Nesta etapa as produções das crianças aproximam-se das palavras, podendo registar-se a utilização de proto-palavras. As proto-palavras dizem respeito a produções que as crianças usam para referir-se a determinado objeto ou situação, sem que estejam incluídas no léxico adulto (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008).

Após estas etapas, surgem as primeiras palavras do bebé, por volta dos 9/12 meses, correspondentes a monossílabos ou reduplicação de sílabas (CVCV; CVC; VCV). Esta fase pode muitas vezes ser confundida com o período de lalação, no entanto, tendo em conta a perspectiva de Sim- Sim (1998: 125) “a consistência de significado para referir um objecto ou situação específica marcam as fronteiras entre o jogo da lalação e a produção lexical”.

Duarte (2011), num dos seus trabalhos, afirma que compreender e saber usar uma palavra é um processo complexo que implica:

(i) Conhecer a sua forma fónica ; (ii) Conhecer a sua forma ortográfica; (iii) Conhecer o(s) seu(s) significado(s); (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence; (v) Conhecer as suas propriedades flexionais; (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem; (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas; (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar; (ix) Saber que propriedades sintáctico-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos (Duarte, 2011: 17).

Sim-Sim (1998), por sua vez, refere que aprender uma palavra “implica emparelhar uma sequência fónica específica com um significado preciso. O significado transmitido pela cadeia de sons expressa um conceito. Quando o conceito e os sons se casam forma-se uma palavra. Conhecer uma palavra é, assim, reconhecer simultaneamente uma sequência de sons e o seu significado particular” (Sim-Sim, 1998:110).

Os rótulos lexicais identificam os conceitos, por essa razão, quanto maior for o conhecimento desses rótulos, maior será o domínio lexical de qualquer falante. (Sim-Sim, 1998). Segundo a autora, a formação e desenvolvimento do conceito está estreitamente relacionado com a aquisição lexical (Sim-Sim, 1992).

Num dos seus trabalhos, Sim-Sim (1992: 23) baseia-se em Siegler (1986) para apresentar uma definição de conceito como sendo “o produto do agrupamento de objectos, acontecimentos, qualidades e ideias na base da semelhança”. São, portanto, produtos de categorização, um “processo através do qual o ser humano determina que entidades podem ser tratadas como equivalentes” (Sim-Sim, 1998: 111).

Os atributos relevantes e irrelevantes de um objeto são o que permite categorizá-lo. Sendo assim, a correção da aquisição lexical depende da distinção clara entre os dois tipos de atributos. Quando uma criança inclui a baleia na categoria dos peixes, estamos perante um erro de categorização, pois a criança assume que todos

os atributos são relevantes. Neste caso, o facto de a baleia viver na água não é um atributo relevante para incluí-la na classe dos peixes (Sim- Sim, 1998).

O processo de categorização é também influenciado pelo grau de saliência dos atributos relevantes. Para uma criança, é mais fácil apresentar uma definição de “quadrado” do que uma definição de “amor”, pois as propriedades do primeiro são mais salientes (Sim- Sim, 1998).

Sendo assim, Sim- Sim (1998: 113) apresenta “a saliência da(s) característica(s) relevantes(s), o número de atributos relevantes e o número de atributos irrelevantes” como os aspetos que determinam a aquisição do conceito.

A seleção dos atributos relevantes e irrelevantes poderá ser feito segundo uma via natural ou formal, de acordo com a perspetiva de Johnson- Laird & Wason (1977) apresentada por Sim-Sim (1998). A seleção natural é utilizada no dia-a-dia, conduzindo a uma categorização sem esforço. Por outro lado, a seleção formal (usada pelas ciências) implica o uso de metaprocessos de classificação pois baseia-se em sistemas classificatórios.

A categorização obedece a uma hierarquia de organização entre os conceitos. Existem três níveis distintos, um nível básico, um nível mais geral (superordenação) e um nível mais específico (subordenação) (Sim- Sim, 1998).

Sim-Sim (1992: 24) afirma que “o equilíbrio entre semelhança e distinção é qualidade do chamado nível básico de categorização. À medida que se sobe na hierarquia categorizadora (nível mais geral) aumenta o número de instâncias incluídas e diminui a especificidade dessas instâncias. A inversa é verdadeira quando se baixa na escala de categorização (nível mais específico)”.

A tabela seguinte explicita essa relação.

Nível mais geral (super- ordenação)	Nível básico	Nível mais específico (sub-ordenação)
brinquedo	bola	bola de ping-pong
fruta	uvas	uvas moscatel
animal	cão	pastor alemão
bebida	vinho	vinho verde
dinheiro	moeda	moeda de 5\$00

Tabela 1- Exemplos de níveis de categorização (nível básico, de super e subordenação (Sim- Sim, 1992:24)

O nível básico de categorização é aquele em que as categorias contêm mais informação, apresentando assim maior facilidade de aquisição para as crianças. Tomando como exemplo a tabela apresentada pela autora, as crianças adquirem mais facilmente o conceito de **cão** do que de **animal** ou **pastor alemão**. A riqueza deste processo aumenta com a experiência e conhecimento do campo sujeito a classificação (Sim- Sim, 1992: 25).

As palavras são a representação verbal dos conceitos. Nesse sentido, de acordo com Sim- Sim (1992: 26), “ao processo de atribuição de um nome a um conceito é chamado nomeação, sendo o nome a palavra usada para referir o conceito (que inclui toda a classe) e, simultaneamente cada entidade da classe”. Por vezes, poderá ocorrer uma discrepância de significado de palavras entre falantes, o que evidencia diferenças na categorização, e depende também da experiência pessoal (Sim- Sim, 1998).

O contexto em que uma palavra é usada é o que permite à criança aceder ao seu significado, podendo, no entanto, confundi-la e dificultar o processo, pois a criança compara a informação lexical ouvida à informação percetual que já possui. No entanto, só a repetição da palavra em diferentes contextos é que permitirá o aperfeiçoamento do significado que lhe é atribuído (Sim- Sim, 1992; 1998).

No que diz respeito ao conteúdo das primeiras palavras, estas estão relacionadas com o ambiente próximo da criança, nomeadamente pessoas (membros

da família como a mãe, o pai...), alimentos (banana, água...), objetos ou acontecimentos do seu contexto (Sim- Sim, 1998).

As primeiras produções lexicais dos bebés têm como particularidade o facto de atenderem à sua composição fónica. Quanto mais fáceis forem de articular, mais probabilidade têm de ser incluídas no léxico infantil. O contexto em que a criança está inserida (*input*) também influencia estas produções (*output*) (Clark, 2009; Sim- Sim, 1998).

Entre os 18 e os 42 meses, ocorre o período mais marcante do desenvolvimento lexical (Sim- Sim, 1998). Clark (1993) refere que inicialmente as crianças aumentam o seu capital lexical de forma muito lenta, no entanto, mais tarde o seu repertório cresce muito rapidamente. Por volta dos dois anos, são acrescentadas novas palavras todos os dias.

Ainda que o crescimento lexical ocorra muito rapidamente nesta fase, importa referir que o vocabulário que a criança compreende é muito superior ao que produz. Esta noção remete-nos para os conceitos de léxico passivo (ou recetivo) e léxico ativo (ou expressivo). Há muitas palavras que a criança reconhece e compreende, mas não utiliza frequentemente, e que constituem o seu léxico passivo. Já o léxico ativo diz respeito às palavras que são utilizadas consistentemente. Assim sendo, o léxico passivo é superior ao léxico ativo (Duarte, 2000; Sim-Sim, 1998).

A tabela seguinte, apresenta a relação entre as palavras que a criança compreende e produz, até aos 19 meses.

Idade em meses	Compreensão	Produção
9-12 meses	+/- 10 palavras	Primeira palavra
14-15 meses	+/- 50 palavras	+/- 10 palavras
17-19 meses	+/- 100 palavras	+/- 50 palavras

Tabela 2- Relação entre a compreensão e produção das palavras ao longo do tempo (Menyuk, 1998, referido em Sim- Sim, 1998:127)

A aquisição lexical rege-se pelo Princípio do Contraste, apresentado por Clark (2005). Segundo a autora, “speakers take every difference in form to mark a difference in meaning” (Clark, 2005:69). Na prática, este princípio assenta na premissa de que a dificuldade das crianças em lidar com sinónimos ocorre, pois, perante uma nova palavra, o falante reconhece-lhe um significado diferente das palavras que já conhece. Isto implica que perante sinónimos, a criança pequena prefira a palavra que já conhece, em detrimento da nova (Sim- Sim, 1992; Sim- Sim, 1998).

Uma das implicações do Princípio do Contraste relaciona-se com a criatividade lexical. Perante lacunas lexicais, em que as crianças não sabem qual a palavra que devem utilizar, inventam novas palavras de modo a preencher essas lacunas (Sim- Sim, 1998).

No que diz respeito às relações de hiponímia, estas implicam que a criança “seja capaz de reconhecer que um termo pode pertencer hierarquicamente a mais do que um domínio de categorização” (Sim-Sim, 1992: 27). Sim-Sim (1992) afirma, no entanto, que “este jogo entre rótulos e níveis simultâneos de classificação revela-se de uma extrema dificuldade para a criança”, dificuldade que aumenta quanto mais desconhecido for o domínio sujeito a classificação. Pelo contrário, quanto maior for o conhecimento do domínio sujeito a classificação, mais fácil será para a criança estabelecer relações de significado (Sim-Sim, 1992:27).

Sim-Sim (1998:127) cita na sua obra um quadro de Owens (1988), que apresenta um indicador do desenvolvimento lexical das crianças dos dois aos seis anos.

Idade em anos	Produção
2 anos	200-300 palavras
3 anos	+/1000 palavras
6 anos	+/2600 palavras

Tabela 3- Indicador do desenvolvimento lexical das crianças até aos 6 anos (Owens, 1988, referido em Sim- Sim, 1998:127)

Ao longo do tempo, a criança vai reformulando o significado que atribui às palavras e altera as definições, um dos aspetos que ocorrem mais tardiamente no desenvolvimento lexical (Sim-Sim, 1998).

1.2 A importância do desenvolvimento lexical

O capital lexical diz respeito “ao conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos” (Duarte et al., 2011:9), existindo uma forte relação entre o léxico que uma criança possui e a sua compreensão leitora. São vários os autores que partilham desta perspetiva (Alliende & Condemarín, 2005; Beck, Perfetti & McKeown, 1982; David, 2003; Duarte, 2000; Duarte 2008; Duarte et al., 2011; Jolibert, 1994; Lencastre, 2002; Morais, 1997; Reis et al., 2010; Sim-Sim, 1998 e 2010; Snow et al., 1991; Viana, 2002, entre outros) remetendo para a estreita relação que existe entre o conhecimento lexical e habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita (Pires, 2016; Pires & Serra, 2019).

Segundo Sim-Sim (2009: 12), um leitor fluente “identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas”. Neste processo de identificação, o leitor utiliza diferentes estratégias tendo em conta o conhecimento da palavra. Assim sendo, se a palavra for familiar, o leitor utiliza estratégias de acesso direto e automático ao léxico, o que resulta num reconhecimento rápido e global da palavra (Sim-Sim, 2009; Viana, 2009). Deste modo, quanto maior for o capital lexical do leitor, mais palavras irá reconhecer e mais facilmente compreenderá os enunciados, aquando da entrada para o 1.º CEB.

Existem duas vias de acesso ao reconhecimento das palavras, estando esses caminhos sintetizados no esquema de Sim-Sim (2009) que de seguida apresentamos.



Figura 1- Esquema que explicita as vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas (Sim-Sim, 2009: 14)

Sim-Sim (2009) diz-nos que:

“a automatização do reconhecimento de palavras, que encurta o tempo e o esforço de processamento, faz-nos aceder rapidamente à representação ortográfica da palavra. A representação lexical ortográfica, i.e., a memorização da sequência das letras na palavra, é a chave da identificação da palavra lida” (Sim- Sim, 2009: 14).

Neste sentido, um conhecimento lexical mais ou menos desenvolvido antes da entrada para o 1.º CEB determinará a maior ou menor facilidade com que a criança constituirá a memória ortográfica aquando do ensino formal da leitura e da escrita.

Assim sendo, quanto menor for o capital lexical de um falante, mais dificuldade terá em identificar as palavras e compreender os enunciados, o que tornará o processo de leitura penoso ao invés de compensador. Como consequência, as crianças lerão cada vez menos e não aprenderão novas palavras, perpetuando o ciclo. Pelo contrário, é expeável que crianças com maior capital lexical considerem a leitura uma atividade prazerosa e leiam mais, tornando-se melhores leitores, o que se traduz no aumento do seu capital lexical (Duarte et al., 2011) .

Uma vez que as palavras são um meio que nos permite “aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos e aprender novos conceitos”

Duarte et al. (2011: 30) enfatiza ainda a ideia de que o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical “são traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar”.

O *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) documento de referência da educação em Portugal, prevê o acesso a “uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista”, sendo necessário que mobilizem “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017:10). O documento enumera, ainda, um conjunto de competências (combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes) que os alunos deverão desenvolver, nomeadamente a leitura e a escrita, que, em conjunto com outras literacias, “são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins et al., 2017:19).

Assim sendo, e estando a compreensão textual e a qualidade da escrita relacionados com o capital lexical que a criança possui, consideramos que o enriquecimento do capital lexical poderá também ser um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento das competências previstas pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Segundo o modelo (fig.2) enunciado por Duarte et al. (2011) alguns dos fatores que influenciam o capital lexical com que a criança entra para a escola dizem respeito aos fatores socioeconómicos, nomeadamente o nível de escolarização dos pais e o material impresso que existente em casa, e também o conhecimento prévio sobre o mundo que a criança possui (que poderá ser condicionado pela riqueza das interações com os adultos). A autora refere um estudo realizado nos Estados Unidos de Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill (1992), que mostrou que “até à entrada na escola, os filhos de profissionais diferenciados são expostos a mais de 50% de palavras

do que os filhos de trabalhadores manuais e ao dobro das palavras dos filhos de famílias que recebem subsídio de desemprego” (Duarte et al., 2011:9).

Dadas as evidências apresentadas relativas à correlação existente entre o capital lexical e o sucesso ou insucesso escolar, o jardim de infância deverá ser um local que permita que as diferenças socioeconómicas se esbatam, para que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades, sendo o período pré-escolar, segundo as OCEPE, “crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Silva et al., 2016:4).

Ainda segundo este documento “agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (Silva et al., 2016: 4).

O período pré-escolar (0-5) é muito rico no que diz respeito ao enriquecimento lexical e concetual, sendo a sua aquisição muito rápida. Esta rapidez de aquisição reflete-se no domínio lexical com que a criança inicia a escolaridade obrigatória, que é elevado (Sim-Sim, 1998). De facto, como Pires & Serra (2019) relembram, as OCEPE (Silva et al., 2016) preveem, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o desenvolvimento de duas componentes fundamentais na aquisição da língua, nomeadamente a comunicação oral e a consciência linguística. Neste sentido, considera-se que as aprendizagens relativas ao léxico se verificam quando uma criança “faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário” (Silva et al., 2016:63) e também quando “suprime ou substitui alguma(s) palavra(s) numa frase, atribuindo-lhe um novo sentido ou formulando novas frases” (Silva et al., 2016: 65).

Sim-Sim (1992) advoga que o acesso e enriquecimento do léxico são muito importantes para o estabelecimento de relações de significado, nomeadamente as relações de sinonímia e hiponímia, uma vez que até por volta dos 4 anos, as crianças têm dificuldade em lidar com sinónimos, o que se deve ao seu estado de desenvolvimento. Nesta fase, para as crianças, a uma palavra diferente deverá corresponder um significado diferente, razão pela qual os exercícios de

enriquecimento lexical ou ampliação do capital lexical poderão ser facilitadores do processo de categorização das palavras (Pires & Serra, 2019).

A dificuldade de lidar com sinónimos estende-se também, segundo Sim-Sim et al. (2008), aos antónimos e às metáforas, sendo necessário que as crianças tomem consciência da arbitrariedade do léxico da sua língua materna para os conseguirem manipular. Na ótica das autoras, os educadores poderão desempenhar um papel importante ao discutir com as crianças os significados das palavras e enunciados, que poderão surgir em diversos contextos, condição fundamental para que estas se familiarizem com os significados envolvidos nos sinónimos e metáforas e os compreendam (Pires & Serra, 2019).

Assim sendo, face às perspetivas apresentadas, e com base em estudos que comprovam que crianças com dificuldades de leitura detetadas no 1º ciclo do Ensino Básico revelavam défices metalinguísticos na idade pré- escolar (Catts & Kahmi, 1999, cit. por Moura, 2009:75) é frutífero que o desenvolvimento do capital lexical seja promovido desde a educação pré-escolar, tendo em conta os interesses e as questões das crianças acerca do mundo que as rodeia (Pires, 2016).

Pires & Serra (2019) enunciam estratégias que poderão contribuir para o ensino implícito e explícito do léxico. Para o ensino implícito do léxico, pode, segundo estas:

“recorrer-se a contos breves e longos de autor ou tradicionais. Podem usar-se poemas de autor ou tradicionais, filmes de animação de qualidade, canções, lengalengas, etc. Pode levar-se as crianças a criar narrativas breves (podendo ensinar-se-lhes composição gráfica, as partes constitutivas do livro, etc.), a compor poemas de verso livre e com rima, a compor canções (ensinado – se- lhes composição musical), etc” (Pires & Serra, 2019:330).

Estas atividades implicam que sejam convocados campos lexicais e semânticos de diferentes áreas do saber, que permitirão às crianças ampliar o seu acervo lexical.

O ensino explícito do léxico, pode, segundo Pires & Serra (2019):

“incidir sobre diferentes aspetos como a manipulação fonémica e a ampliação lexical (que desenvolvam as habilidades metalinguísticas requeridas pelos processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura a partir do 1º ano de escolaridade); como o conhecimento de palavras novas presentes nos textos abordados; como a aquisição de estratégias de mapeamento de significado ou conhecimento de vocabulário específico (Costa, 2004. p.74)” (Pires & Serra, 2019:331).

Duarte et al. (2011), por seu turno, afirma que o enriquecimento do capital lexical pode ocorrer através da leitura de textos variados (simples e complexos), da exposição a um *input* oral de qualidade, da promoção de consciência lexical através de atividades lúdicas e ainda do ensino explícito do léxico.

Mais importante do que as estratégias utilizadas, ou do nível de ensino, importa que o ensino do léxico seja, segundo Araújo (2011:78), pautado pelo rigor, exigência e criatividade, de modo a que se proporcione aos alunos “um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura” (Pires & Serra, 2019).

1.3. A importância da metodologia de trabalho de projeto

Vasconcelos et al. (2011:7), baseando-se em pesquisas dos anos 70, afirma que “se a educação de infância (0- 6 anos) não for de qualidade, causa limitado impacto no desenvolvimento ulterior da criança, tornando-se uma oportunidade perdida”. É neste sentido que diversos autores (Barbosa & Horn, 2008; Helm & Katz, 2001; Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2011; Vasconcelos et al., 2011), inclusive as OCEPE (Silva et al., 2016) reconhecem as potencialidades do trabalho de projeto, sendo uma metodologia que para além de promover propostas de qualidade para a educação de infância, é “comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Vasconcelos et al., 2011:7).

Segundo Barbosa & Horn (2008:26) “os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida- a emoção, a cognição, a corporeidade – estão em ação quando se

aprende”. Na perspetiva das autoras, as práticas educativas deverão ter em conta a complexidade do ser humano de modo a auxiliar as crianças na interpretação e compreensão do mundo que as rodeia e de si próprias. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser vista como uma mera transmissão ou reprodução de conhecimentos, pois esta apenas será significativa “se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural” (Barbosa & Horn, 2008:26).

O “Método de Projetos” começou por ser desenvolvido em escolas do 1º ciclo dos Estados Unidos, em 1918, por William Kilpatrick, discípulo de John Dewey. Este método surge ligado a Movimentos de renovação do ensino, nomeadamente o Movimento da “Progressive Education” nos Estados Unidos, e Movimento da “Educação Nova”, na Europa. Em Portugal, a metodologia de trabalho de projeto foi divulgada pela primeira vez pela pedagoga Irene Lisboa, na obra “*Modernas Tendências de Educação*”, em 1943 (Vasconcelos et al., 2011).

Relativamente à definição de “projeto”, Kinney & Wharton (2009:38) consideram que este “deve ser entendido como um interesse identificado por uma criança individual ou por um grupo de crianças, considerado persistente e sustentado, sem limite de tempo preconcebido”. As autoras alertam para a diferença entre um episódio e um projeto, sendo que o episódio, à semelhança de um projeto, também é um interesse identificado por uma criança ou grupo de crianças, no entanto, é de curta duração e importante tornar visível pois constitui um contributo importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Um episódio pode, contudo, transformar-se num projeto (Kinney & Wharton, 2009). Katz & Chard (1989:2), por sua vez, definem os projetos pedagógicos como “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico”.

Vasconcelos et al. (2011), citando Leite et al. (1989:140) refere que a metodologia de trabalho de projeto “é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo”.

Vasconcelos (2011:15), afirma num dos seus trabalhos que a metodologia de trabalho de projeto se baseia numa “aprendizagem centrada em problemas, numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade, numa orientação para os fins sociais da aprendizagem e num trabalho nas fronteiras do currículo através de projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema” (Pires & Serra, 2019).

São diversas as perspetivas sobre as fases de desenvolvimento de um projeto pedagógico. Para este trabalho, baseamo-nos na perspetiva de Vasconcelos (1998) e de Vasconcelos et. al (2011). Segundo estas perspetivas, o desenvolvimento de projetos pedagógicos tem em conta quatro fases com objetivos diferentes, mas indissociáveis. As autoras defendem que a fase I diz respeito à definição do problema, em que se “formula um problema ou questões a investigar, definem-se dificuldades a resolver e o assunto a estudar” (Vasconcelos et al., 2011:14) e reúnem-se as conceções prévias das crianças sobre o tema. Na fase II, denominada planificação e desenvolvimento do trabalho, “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas” (Vasconcelos et al., 2011:15). A fase III, da execução, caracteriza-se pelo início o processo de pesquisa, por via de experiências diretas. As crianças preparam o que desejam saber, registam (através de registos gráficos, vídeo, áudio, construções) e organizam informação. Para além disso, comparam as informações que descobriram com as ideias iniciais, redefinindo caminhos de exploração. Por fim, a fase IV diz respeito à avaliação/divulgação, ocorrendo uma comparação entre as conceções iniciais e as aprendizagens efetuadas pelas crianças (avaliação) e uma “socialização do saber”, através da divulgação do projeto (Vasconcelos et al., 2011:17). Importa referir que estas fases não são estáticas, sendo possível entrecruzá-las e reelaborá-las “de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2017: 17).

O desenvolvimento de projetos pedagógicos é, segundo Helm & Katz (2001), Katz & Chard (1997) e Vasconcelos et al. (2011) um meio de promover o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças. Helm & Katz (2001) afirmam que os projetos são particularmente importantes nos primeiros anos pois é um período de rápido desenvolvimento intelectual, com consequências a longo prazo.

Helm & Katz (2001), advogam que os projetos também podem favorecer o envolvimento dos pais, baseando-se num estudo (Henderson & Berla, 1994) que sugere que esta variável poderá ser um fator de sucesso escolar.

Vasconcelos (2011) defende que a metodologia de trabalho de projeto desenvolve nas crianças competências que se revelam fundamentais numa sociedade do conhecimento, em constante mudança. Para a autora, é crucial que as crianças sejam capazes de saber recolher e tratar informação, trabalhar em grupo, ter sentido de cooperação, tomar decisões e possuir competências metacognitivas aliadas ao espírito de iniciativa e criatividade (Pires & Serra, 2019).

A metodologia de trabalho de projeto é também um meio de favorecer o papel ativo da criança, que é vista como um investigador, competente e capaz, que se sente apta para resolver problemas e se torna protagonista do seu processo de aprendizagem (Katz & Chard, 1997; Kinney & Wharton, 2009; Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2011; Vasconcelos et al., 2011). Esta visão da criança está de acordo com os fundamentos previstos pelas OCEPE (Silva et al., 2016: 9), que a reconhecem como sujeito e agente do seu processo educativo, sendo importante dar-lhe “a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, mostrando confiança, na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros”.

A Convenção dos Direitos da Criança (1989), à semelhança das OCEPE, também prevê direitos de participação à criança, nomeadamente “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (Silva et al., 2016). Importa referir que Vasconcelos (2009) afirma, baseando-se na obra “*As Novas Crianças do Século XXI: Necessidades Emergentes*” de van Oudenhoven & Wazir (2007) que a Convenção dos Direitos da Criança deverá ser um guia e orientador das decisões que se tomam referentes às crianças.

O desenvolvimento das competências comunicativas, nomeadamente da linguagem e entendimento do sistema de símbolos é também muito importante nos primeiros anos da criança, sendo o trabalho de projeto, segundo Helm & Katz (2001)

um meio para desenvolver a literacia. As crianças que participam em projetos, no geral, sentem-se motivadas para mostrar aos outros o que aprenderam sobre um determinado assunto, muitas vezes através da escrita. Para além disso, memorizam mais facilmente as palavras relacionadas com os tópicos sobre os quais investigam e mostram interesse, o que contribui para a aprendizagem de novas palavras e aumento do seu léxico (Helm & Katz, 2001).

Em virtude das potencialidades da metodologia de trabalho de projeto já supramencionadas, importa referir a perspetiva de Vasconcelos et al. (2011), que menciona num dos seus trabalhos que deverá ter-se em conta a diferença entre uma educação de infância “escolarizante” e uma educação de infância “intelectual”. Na perspetiva da autora e de Katz & Chard (1997) o trabalho de projeto promove tanto o desenvolvimento intelectual das crianças, como dos educadores e professores. No entanto Vasconcelos et al. (2011) não deixa de referir estudos de Seixas (2008), Rosa (2009) e Rosa (2003) que comprovam a importância de intencionalizar os processos de leitura e escrita a partir dos primeiros anos. Assim sendo, é possível utilizar a metodologia de trabalho de projeto e intencionalizar, ao mesmo tempo, práticas que potenciam as aprendizagens, ainda que à primeira vista possam parecer ser académicas. Esta intencionalização deverá, no entanto, ocorrer de modo articulado, globalizante e contextualizado (Vasconcelos et al., 2011).

A metodologia de trabalho de projeto não tem como objetivo específico o desenvolvimento da linguagem em geral, ou do léxico em particular, contempla uma construção articulada do saber, em que se integram as diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem, numa perspetiva holística (Katz & Chard, 1997; Silva et al., 2016; Vasconcelos, 2008; Vasconcelos, 2011; Vasconcelos et al., 2011). Ao aplicarmos a metodologia de trabalho de projeto e ao fomentarmos um desenvolvimento holístico e integrado da criança, estamos a fazê-lo, indubitavelmente, através da linguagem, uma vez que a linguagem e o pensamento estão interligados (Chomsky, 1973 e 1998; Martins, 2002; Thorton, 2007; Turner, 1996; Vygotsky, 2005, Williams, 1999). Katz & Chard (1997:75), por sua vez, destacam que “o princípio subjacente ao trabalho de projeto é que as atividades que duram um longo período de tempo fortalecem a predisposição da criança para se empenhar e absorver

em trabalhos que cativam a mente”. Assim sendo, como o ser humano é um ser social que utiliza a linguagem enquanto meio de socialização e veículo de desenvolvimento cognitivo (Borges & Salomão, 2003; Golombek et al., 2008; Luria & Yudovich, 1985; Snow, 1989; Turner, 1996; Vygostky, 1984), parece-nos que a metodologia de trabalho de projeto pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, neste caso, para o desenvolvimento e ampliação do léxico das crianças (Pires & Serra, 2019).

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2.1 Natureza do estudo e problemática

Tendo em conta a especificidade dos fenómenos educativos, optámos por, nesta investigação, recorrer a uma abordagem interpretativa de tipo qualitativo dos dados.

A partir dos referenciais teóricos apresentados, que reconhecem a importância do aumento do capital lexical e partindo da premissa que a metodologia de trabalho de projeto promove o desenvolvimento holístico e integrado das crianças, definimos para esta investigação a seguinte questão orientadora:

- No que toca ao léxico relativo aos campos lexical e semântico de uma determinada área, haverá uma diferença entre os termos utilizados e reconhecidos pelas crianças antes e após o desenvolvimento do projeto?

A partir da questão orientadora e considerando as limitações de um estudo de natureza qualitativa, definimos como objetivo principal do nosso trabalho, aferir se a metodologia de trabalho de projeto poderá, neste contexto, desenvolver e ampliar o léxico das crianças.

2.2 Caracterização da amostra e do contexto

A amostra desta investigação é constituída por 12 crianças (oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que mostraram interesse em participar no desenvolvimento do projeto pedagógico. As crianças demonstraram desde o início muita curiosidade e vontade de participar nas diferentes atividades realizadas no âmbito do projeto, tendo algumas delas sido realizadas, inclusive, a partir sugestões apresentadas por elementos do grupo. O facto de estarmos perante um grupo heterogéneo enriqueceu a experiência, na medida em que se estabeleceram interações entre pares muito interessantes, sendo notável o dinamismo do grupo. Verificou-se que algumas das crianças se envolveram mais nas atividades do que outras, mas no geral, o grupo mostrou-se sempre motivado

e ativo, o que permitiu que o projeto “Sementes Natureza” ganhasse diversas vezes um novo fôlego. Foi possível observar que as crianças já estavam habituadas a participar em projetos e a trabalhar em grupo, o que facilitou a intervenção.

Relativamente ao contexto, a intervenção decorreu numa sala de jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no distrito de Coimbra, cujo modelo pedagógico utilizado se baseia na abordagem Reggio Emilia. A instituição tem uma abordagem sócio-construtivista própria, assente em nove premissas-chave. Segundo o projeto educativo da instituição, as premissas-chave são o **currículo emergente**, a **pedagogia participativa**, a **metodologia de projeto**, o **espaço exterior**, o **desenvolvimento representativo**, o **atelier**, o **trabalho em equipa**, os **educadores como investigadores** e a **documentação (portfólio)**.

2.3 Procedimento metodológico

Inicialmente, foi entregue a todos os Encarregados de Educação das crianças da sala uma autorização para gravação do áudio e recolha de registos fotográficos (cf. apêndice 1).

Após a recolha das autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação, e observação dos focos de interesse do grupo, deu-se início ao desenvolvimento do projeto pedagógico, apenas com as crianças que mostraram interesse e vontade de participar. Numa fase inicial, utilizámos um indutor para “lançar o projeto”, reunimos as conceções prévias das crianças relativamente ao tema do projeto (plantas, ervas aromáticas e sementes) e aferimos quais as questões que pretendiam ver respondidas.

Uma vez que, em Portugal, as baterias de testes que avaliam o conhecimento lexical das crianças não contemplam o campo lexical e semântico trabalhado com o grupo¹ foi necessário recorrer a uma metodologia alternativa de avaliação do

¹ Em Portugal, as baterias de testes que têm como objetivo específico aferir o conhecimento linguístico de crianças em idade pré-escolar e escolar são escassas. Podemos, no entanto, destacar o TICL (Viana, 2002), o TALO (Sim- Sim, 1997), o GOLE (Sua- Kay e Santos, 2003), referidos em Labrincha (2016) e a adaptação para o Português Europeu do ABFW- Teste de Linguagem Infantil (Andrade et al., 2004),

conhecimento lexical das crianças. Assim sendo, numa primeira fase, recorreu-se à gravação áudio, transcrição de diálogos e análise das conversas que ocorreram no início do projeto. Após o desenvolvimento do projeto pedagógico, que teve em conta as fases preconizadas por Vasconcelos et al. (1998) e Vasconcelos et al. (2011) e de modo a verificar se ocorreu aumento do capital lexical, procedeu-se à fase de avaliação, onde foram novamente colocadas as questões-problema iniciais que as crianças pretendiam ver respondidas. Foram também realizadas entrevistas individuais, com um caráter informal, momento em que o grupo que participou no projeto teve oportunidade de referir o que tinha aprendido e do que mais tinha gostado.²

Por fim, procedeu-se à análise das conversas com as crianças no início do projeto, à análise das respostas dadas pelas crianças na fase de avaliação da implementação do projeto feita em grande grupo e à análise das entrevistas individuais finais, tendo-se comparado quais os termos específicos, relativos aos campos lexical e semântico relacionados com o tema do projeto que as crianças utilizaram no início e após o seu desenvolvimento, para perceber se existiu, efetivamente, aumento do capital lexical.

referido em Gonçalves (2017). Existem ainda testes cujo intuito é aferir distúrbios de linguagem, mas que não se adequam ao objetivo do nosso trabalho de investigação.

² Acaba de ser defendido um relatório final de Silva (2019), com o título “A aquisição de novos significados na educação pré-escolar através da escuta ativa” que, apesar de ter objetivos investigativos semelhantes, difere da nossa proposta em alguns aspetos. A autora do relatório utilizou uma metodologia diferente, tendo recorrido a “momentos” de um projeto pedagógico por ela desenvolvido para introduzir, intencionalmente, conceitos que em apenas em alguns casos estavam diretamente relacionados com o tema do seu projeto. Para além disso, para avaliar o conhecimento lexical das crianças, não fez uma comparação entre os termos que as crianças utilizavam antes de iniciar o projeto e após o desenvolvimento do mesmo, tendo aferido se houve aumento do vocabulário através de diálogos informais entre as crianças e a utilização dos termos no dia- a dia, da criação de uma história, e da avaliação do projeto.

CAPÍTULO 3- APRESENTAÇÃO DOS DADOS

3.1. Resultados do pré-teste

Os resultados do pré-teste resultam da análise das gravações áudio e transcrição dos diálogos realizados com as crianças no início do desenvolvimento do projeto pedagógico, em que se pretendia perceber quais as suas conceções iniciais relativamente ao tema do mesmo. A tabela seguinte apresenta os termos específicos utilizados relativos aos campos lexicais e semânticos relacionados com o tema do projeto.

Léxico inicial (pré – projeto)

Campo lexical /semântico	Termos específicos utilizados
Árvores	Limoeiro
Sementes	Orégãos
Ervas aromáticas	Orégãos, manjeriço, coentros
Recipientes	Vaso
Especiarias	Açafrão, caril
Cores	Preto, rosa, verde
Alimentação	Alface, tomate, cenoura
Ações relativas ao cultivo	Plantar, regar
Elementos necessários para o crescimento das sementes/plantas	Água, terra, sol, raízes, chuva

Tabela 4- Campos lexicais/semânticos e termos específicos utilizados pelas crianças no pré- teste

Tal como se pode verificar a partir da tabela, o vocabulário/léxico utilizado pelas crianças não parece ser muito rico, porque se cinge às áreas relacionadas com o tema do projeto e foi pouco o vocabulário utilizado dentro destas áreas. Antes do projeto, não sabíamos se do seu léxico passivo faziam parte mais palavras porque tal como afirmámos atrás, não temos instrumentos disponíveis que nos permitam avaliar o conhecimento linguístico das crianças nesta área. Assim sendo, surgiram as questões: porque não terão utilizado mais vocabulário? Estaria o vocabulário adquirido e faria parte do seu léxico passivo?

3.2. Intervenção Pedagógica - Desenvolvimento do Projeto “Sementes Natureza”

A partir dos objetivos definidos para este trabalho de investigação, a intervenção teve em conta as fases inerentes ao desenvolvimento de um projeto pedagógico, enunciadas por Vasconcelos et al. (1998) e Vasconcelos et al. (2011) e já explicitadas.

Apresentamos de seguida a descrição das atividades realizadas em cada uma das fases do projeto, ao qual as crianças chamaram “Sementes Natureza”.

Projeto “Sementes Natureza”

Ponto de partida

Tal como preconizado pelas OCEPE (Silva et.al, 2016), inicialmente foi necessário observar o grupo para perceber quais os seus interesses e motivações.

O início deste projeto teve em conta duas situações desencadeadoras em que foi possível perceber o interesse das crianças por plantas, ervas aromáticas e sementes.

A primeira situação ocorreu durante a leitura do conto “Grão-de-milho”, da autoria de Olalla González e ilustração de Marc Taeger tendo surgido a certa altura a questão “O que é o açafrão?”. Foram feitas perguntas às crianças, sobre o que elas achavam que era, sendo que a maioria não conhecia a especiaria. As que a conheciam afirmaram que “É para pôr na sopa.”, “É para pôr na comida para ficar melhor. Eu já comi!”, “É amarelo.”, “É uma coisa parecida com a carne.”, “Cheira muito bem, é tempero para a carne”. Uma das crianças afirmou também conhecer outras especiarias, nomeadamente os “orégãos” (orégãos).

No dia seguinte, na sequência do episódio anterior, foram apresentados ao grupo dois frascos com o rizoma de curcuma e o açafrão da Índia em pó, para que as crianças observassem e explorassem, e ainda um vídeo referente ao processo de transformação do rizoma de curcuma em açafrão em pó. Após a exploração, o grupo

mostrou interesse em plantar a curcuma num vaso, que posteriormente foi colocado numa janela, com uma placa identificadora realizada pelas crianças.



Figura 3- Grupo de crianças a plantar o rizoma de curcuma, posteriormente disposto no parapeito da janela da sala

A segunda situação desencadeadora ocorreu alguns dias depois, quando no quintal do Jardim de Infância, duas crianças da sala estavam a fingir que plantavam uma árvore, colocando elementos variados (ervas daninhas, paus, folhas e pedras) num buraco. Quando questionadas sobre o que estavam a fazer, responderam “Estamos a plantar uma árvore.” e “Depois vai crescer até ao céu”. Este episódio foi registado em fotografia (fig.4).



Figura 4- Grupo de crianças a "plantar uma árvore"

Para além destas situações, foi possível perceber que no geral, o grupo demonstrava interesse pela temática das plantas. Uma das crianças da sala afirmava muitas vezes, durante os diálogos em grande grupo, que costumava acompanhar a avó na jardinagem, afirmando que “Em casa da minha avó, tenho muitas plantas. Eu plantei com ela”. Observaram-se também algumas situações em que as crianças recolhiam flores, mostravam interesse em saber quais os frutos que davam algumas das árvores do quintal da instituição, comiam ervas ou exploravam a terra e diversos elementos naturais (fig.5).



Figura 5- Evidências do interesse das crianças pelo contato com a terra e recolha de elementos naturais

Lançamento do projeto

Tendo em conta os episódios acima descritos e o manifesto interesse das crianças por tudo o envolvesse a terra e as plantas, foi utilizado um indutor para o lançamento do projeto, nomeadamente um registo fotográfico do episódio do grupo de crianças a “plantar uma árvore” e um saquinho de sementes de orégãos, num envelope. Estes elementos foram colocados numa caixa de correio, construída para o efeito, que foi disposta na entrada da instituição, onde era comum aparecerem os indutores para outros projetos (fig.6).



Figura 6- Marco do correio e envelope com indutores



Figura 7- Grupo de crianças a explorar os indutores

Quando as crianças se aperceberam da presença da caixa do correio e que esta lhes era dirigida, rapidamente começaram a explorar o seu conteúdo, relembrando o episódio ocorrido há dias e afirmando “L., tu estás aqui! “, “Nós estávamos a plantar uma planta” e “Sementes. É para plantar.” (fig.7).

Tendo em conta o interesse demonstrado pelo saco das sementes de orégãos, aproveitámos para fazer algumas questões ao grupo. As respostas dadas foram registadas pelas educadoras estagiárias (cf. apêndice 2).

O que queremos saber?

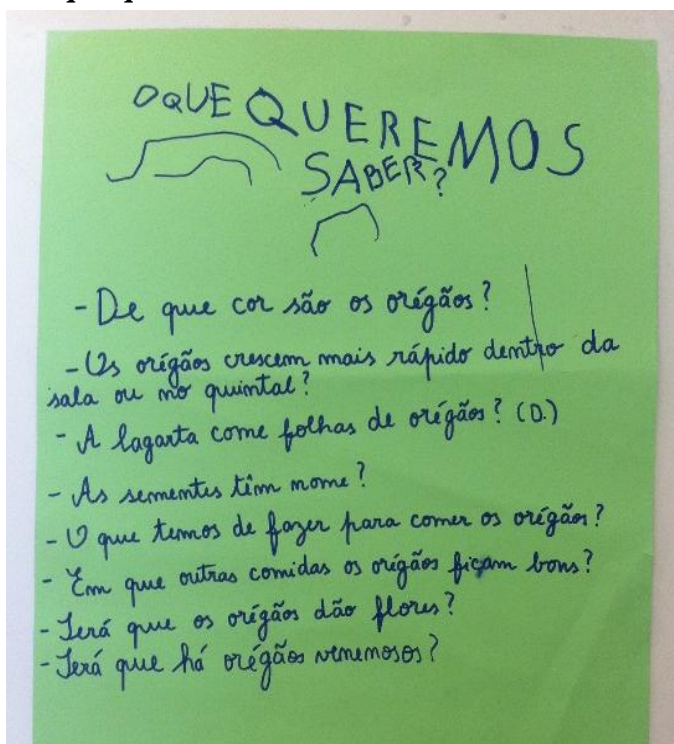


Figura 9- Cartolina com o registo das questões que as crianças colocaram no início do projeto

“De que cor são os orégãos?”

Os orégãos crescem mais rápido dentro da sala ou no quintal?

A lagarta come folhas de orégãos?

As sementes têm nome?

O que temos de fazer para comer os orégãos?

Em que comidas os orégãos ficam bons?

Será que os orégãos dão flores?

Será que há orégãos venenosos?”

Para além de definirem quais as questões que pretendiam ver respondidas, as crianças decidiram também, democraticamente, através de votação, qual o nome que queriam dar ao seu projeto. Após a apresentação de diversas sugestões muito interessantes, o grupo chegou a um consenso: o seu projeto chamar-se-ia “Projeto Sementes Natureza” (fig.10).

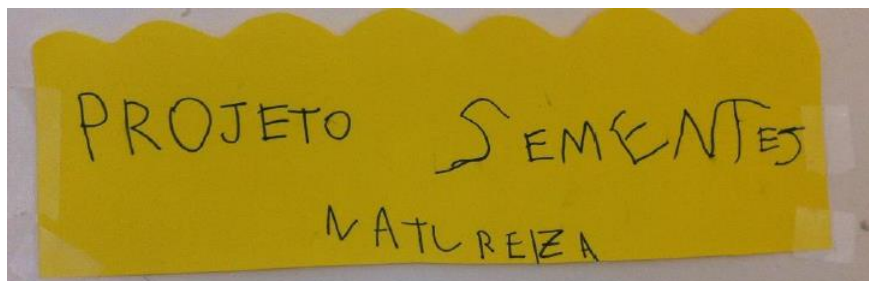


Figura 10- Registo do nome do projeto, realizado por uma das crianças

Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho

A partir dos questionamentos das crianças, as educadoras estagiárias decidiram planear o trabalho através da realização de uma teia (fig. 11), tendo perspectivado para o desenvolvimento deste projeto, uma planificação não-linear, como preconizado por Vasconcelos et al. (2011).

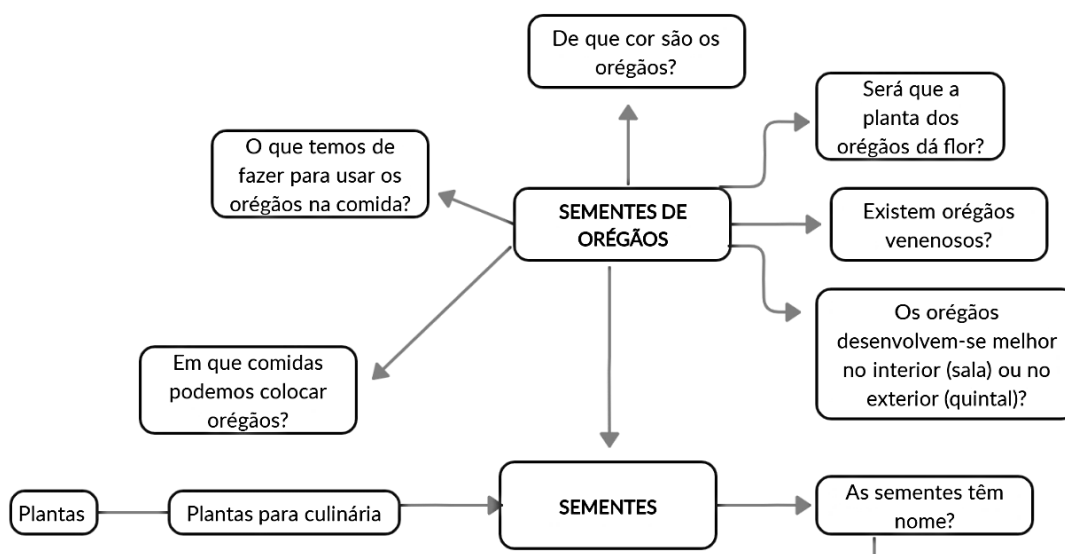


Figura 11- Teia inicial do projeto "Sementes Natureza"

Nesta altura, tendo em conta os interesses das crianças pelas questões-base do projeto, foram atribuídas pesquisas que podiam ser realizadas em casa, em conjunto com os pais/familiares, incentivando, assim, o seu envolvimento no projeto “Sementes Natureza”.

Fase III- Execução

“O projeto em ação!”

Na fase de execução do projeto, demos primazia às experiências diretas que resultassem em aprendizagens significativas e relevantes para as crianças, através da realização de atividades sugeridas tanto pelo grupo como pelas educadoras estagiárias.

As atividades desenvolvidas contemplaram:

- a realização e partilha de pesquisas;
- a confeção de receitas culinárias variadas;
- a utilização do quintal da instituição para a criação de uma horta, onde foram semeados diversos tipos de sementes;
- a limpeza do terreno onde seria criada a horta;
- a realização de placas identificadoras das sementes para colocar na horta;
- a degustação de alimentos;
- a construção de um espantalho;
- a colocação de cercas no quintal;

Inicialmente, o grupo de crianças mostrou interesse em semear as sementes de orégãos que se encontravam no saquinho da caixa de correio (indutor). Como tinham conceções diferentes relativamente ao local onde se deveriam semear os orégãos, dividiu-se o grupo em dois: quem considerava que os orégãos cresciam melhor num vaso, semeou dentro da sala de atividades (fig. 12) e as restantes crianças semearam no quintal da instituição, “ao pé do limoeiro”, o local por elas sugerido (fig.13).



Figura 12- Crianças a semear orégãos na sala de atividades



Figura 13- Crianças a semear orégãos no quintal da instituição



Figura 14- Crianças a colocar placas identificadoras dos orégãos no vaso

As crianças que semearam orégãos no interior da sala quiseram fazer placas de identificação da semente, tendo todas elas sido colocadas no vaso (fig. 14). Tal como tinha sido referido no diálogo inicial, as crianças que semearam orégãos no quintal da instituição tinham receio que os “outros meninos mexessem”, tendo sugerido a realização de placas de identificação dos orégãos, e de um sinal gráfico que representasse a proibição de pisar e danificar o local onde as sementes germinariam. Uma das crianças sugeriu colocar uma placa a dizer “não mexer, a flor está a crescer”, proposta interessante, mas que suscitou uma observação de uma das educadoras estagiárias no sentido de relembrar que a maioria das crianças da instituição ainda não sabia ler, e que poderíamos encontrar uma maneira de passar a mensagem sem ser com palavras. As crianças refletiram e afirmaram que tinham uma ideia, realizar uma placa com um “X”, um sinal de proibição (“Podemos fazer um x!”).

Nesse mesmo dia, o grupo de crianças que semeou orégãos no exterior reuniu-se para planificar como faria as placas. Após a realização de registos gráficos com sugestões, ficou decidido após diálogo em conjunto com as educadoras estagiárias, que as placas se poderiam realizar com espátulas de madeira, que seriam coladas com cola branca e pintadas com tinta acrílica resistente à água (fig. 15).

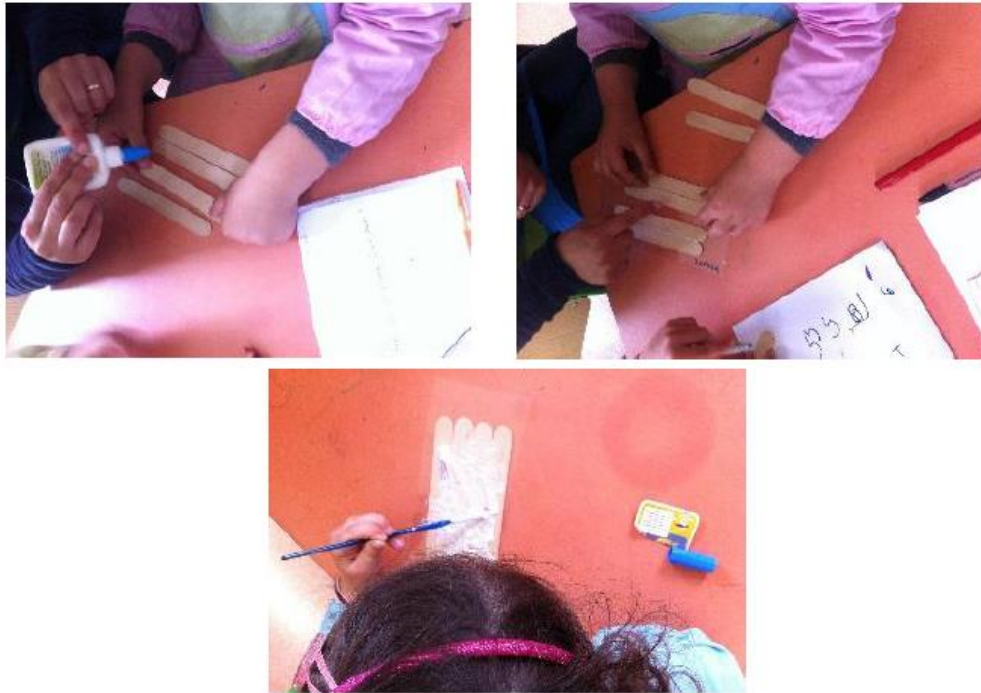


Figura 13- Crianças a construir as placas identificadoras das sementes

Ao longo do tempo, as crianças foram trazendo pesquisas tendo em conta o que tinha sido planeado no início do projeto (fig. 16). Sempre que tal acontecia, era notável o entusiasmo e vontade de partilhar a informação com o restante grupo, o que resultava em momentos de partilha muito enriquecedores.

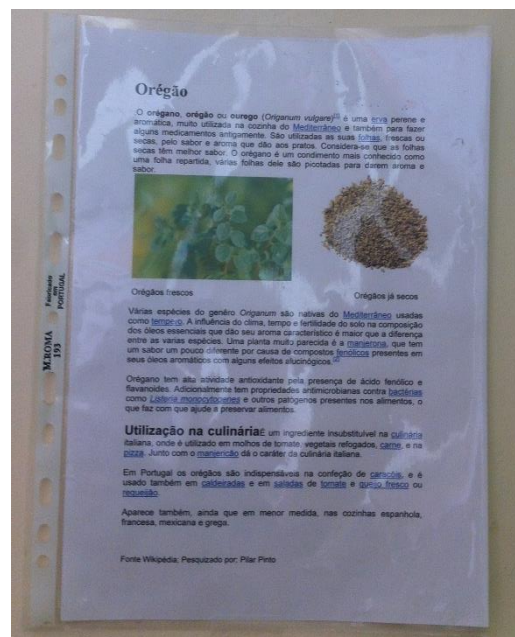


Figura 14- Exemplo de pesquisa, trazida por uma das crianças, relativa aos orégãos

A apresentação das primeiras pesquisas resultou na resposta às questões “Em que comidas podemos utilizar os orégãos?”, “De que cor são os orégãos?” e “A lagarta come folhas de orégãos?”. O grupo chegou à conclusão de que os orégãos podiam ser utilizados “na pizza”, “no arroz de tomate” e “no molho de tomate”, que “ficam verdes quando estão frescos” e que “são castanhos quando estão secos”. As crianças ficaram a saber também que “a borboleta azul come a flor do orégano (orégão).”

Certo dia, uma das crianças envolvidas no projeto trouxe para a instituição três sacos de sementes diferentes (cravo, salsa e alface), com o intuito de as semear no terreno da instituição, junto dos orégãos. Mais uma vez, recorreu-se a votação para definir quem semearia o quê e partimos para a ação.

Quando íamos iniciar a tarefa de semear os cravos, a salsa e a alface, depressa percebemos que o estado do terreno não permitiria que as sementes germinassem, pois tinha muitas ervas daninhas e pedras. O que poderíamos então fazer? Descobrimos que existiam ferramentas agrícolas com tamanho adequado para as crianças numa arrecadação e estas mostraram-se muito entusiasmadas e interessadas em participar na atividade que se seguiria: a limpeza do terreno (fig.17). Foi interessante verificar que

algumas das crianças, para além de arrancar as ervas daninhas, verificaram que existia algum lixo no chão e autonomamente decidiram apanhá-lo e colocá-lo em caixotes próprios, revelando grande consciência ambiental.



Figura 15- Crianças a limpar o terreno com ferramentas agrícolas

Após a limpeza do terreno, definiu-se o espaço em que se semeariam as três espécies de sementes (fig. 18).



Figura 16- Crianças a semear as sementes de cravo, salsa e alface

Uns dias depois, uma das crianças trouxe mais uma pesquisa para partilhar com o restante grupo (fig.19). Desta vez, pretendia dar resposta à questão “As sementes têm nome?”. Em virtude desta partilha, descobrimos que existiam diversos tipos de sementes, tendo chamado a atenção das crianças o facto de existirem sementes de cacau. O cacau seria doce ou amargo? O que poderíamos fazer com estas sementes?

Estas questões deram um novo fôlego ao projeto, tendo sido acrescentadas à teia realizada inicialmente (fig.20).



Figura 17- Criança a partilhar pesquisa sobre os diversos tipos de sementes, nomeadamente a semente de cacau

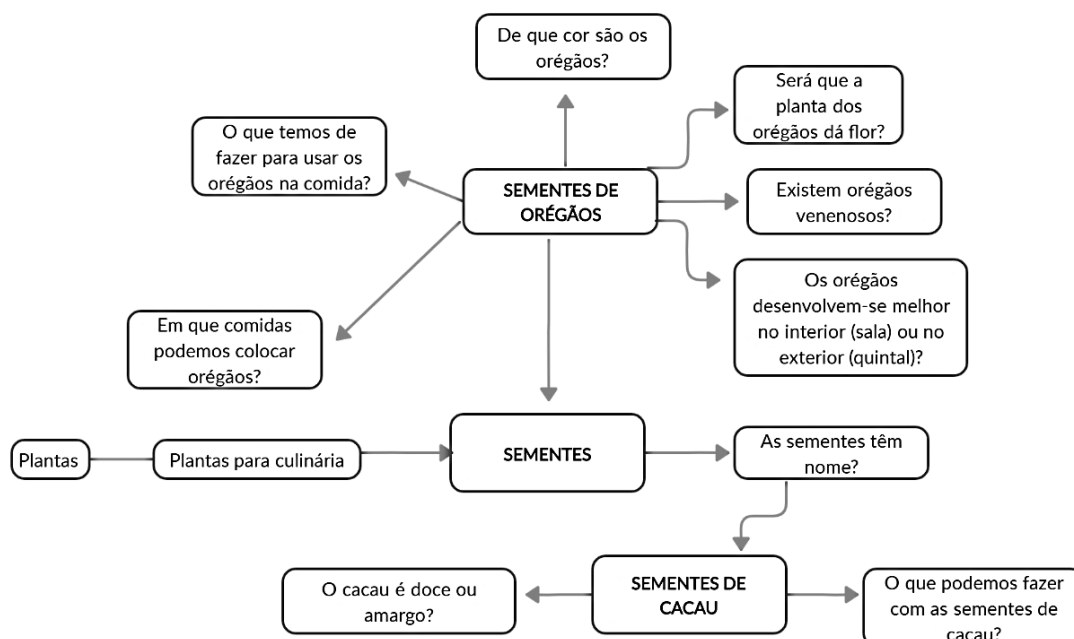


Figura 18- Teia do projeto com novas questões relativas às sementes de cacau

De modo a dar resposta às novas questões, demos a oportunidade às crianças de provar sementes de cacau e chocolate com 99 % de cacau, através de uma experiência sensorial (fig. 21 e 22). Algumas das crianças tinham afirmado que o cacau era doce, mas rapidamente perceberam, após a degustação do chocolate, que tal não correspondia à verdade, tendo uma delas referido que “sabe muito mal, é amargo!”. Algumas afirmaram também, após explorarem o pacote de sementes de cacau, que “parece que cheira a alface” e “cheira a chocolate”.



Figura 21- Chocolate com 99% de cacau e pacote de sementes de cacau



Figura 22- Criança a explorar conteúdo do pacote de sementes de cacau

Após a degustação do cacau, algumas das crianças demonstraram interesse em pesquisar, com o auxílio dos pais, receitas que pudessem ser confeccionadas com esta semente (fig.23). Mais uma vez, realizámos uma partilha em grande grupo e, após diálogo, ficou decidido que poderíamos confeccionar biscoitos de cacau (“Queremos biscoitos de cacau!”, “Quero fazer os biscoitos, me parece que é muito bom.”).

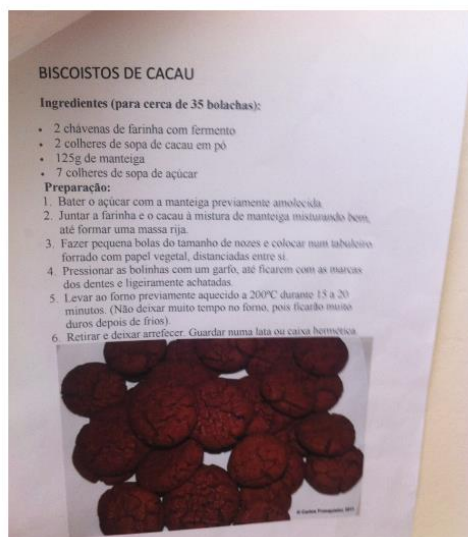


Figura 19- Receita de biscoitos de cacau, trazida por uma das crianças envolvida no projeto

Para além da partilha das receitas, uma das crianças do grupo envolvido no projeto realizou, autonomamente, com a ajuda de um familiar, uma pesquisa sobre o cacau, nomeadamente sobre a árvore e as principais características e utilizações do cacau (fig.24). Descobrimos, assim, que o cacau provinha “do cacauzeiro” e que “os grãos de cacau estão dentro do fruto”.



Figura 20- Partilha de pesquisa sobre o cacau

À medida que o projeto ia decorrendo, e de modo a partilhar com os pais, famílias e comunidade educativa as descobertas feitas até ao momento, colocou-se na

entrada da instituição, num local preparado para o efeito, uma cartolina com evidências das aprendizagens das crianças (fig. 25). Nesta, está representado um registo gráfico da planta dos orégãos e pode ler-se que “Os orégãos são castanhos quando estão secos”, “Os orégãos secos são para pôr na pizza” “Semeámos orégãos, flores, alface e salsa.” e “Fizemos um buraco na terra, pusemos a semente e depois uma terra especial por cima.”

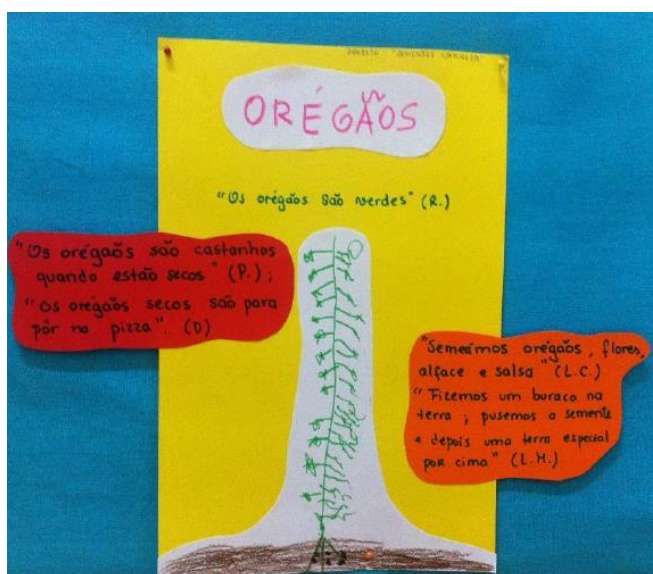


Figura 21- Registo de evidências das aprendizagens das crianças, exposto à entrada da instituição

No seguimento da decisão de confeccionar os biscoitos de cacau (fig.26), todos os ingredientes e utensílios necessários foram colocados numa mesa e foi visível o entusiasmo do grupo, que mostrou muito interesse em manusear os diversos instrumentos (batedeira, trituradora, balança) e em explorar os ingredientes. Nesta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de realizar as tarefas que a receita sugeria, como medir a quantidade de ingredientes com a ajuda da balança, misturar os ingredientes com a batedeira, descascar e triturar as sementes de cacau com a trituradora e moldar a massa dos biscoitos. As educadoras auxiliaram nas tarefas que poderiam representar algum risco para as crianças, no entanto, antes de iniciarmos a confeção dos biscoitos, conversámos com o grupo no sentido de alertar para o perigo de alguns dos instrumentos, o que fez com que as crianças tivessem mais cuidado, mas pudessem ser autónomas.

Após a confeção dos biscoitos, estes foram colocados no forno e servidos ao lanche. As crianças fizeram comentários como “Estão muito boas! [bolachas]” e “Estou a gostar muito!”.



Figura 22- Processo de realização dos biscoitos de cacau

Posteriormente, uma das crianças envolvidas no projeto sugeriu que semeássemos as sementes de cacau na horta, tendo sido semeadas também sementes de nêsperas, trazidas de casa por outra criança, que mostrou o desejo que tal acontecesse, afirmando, após entregar as sementes a uma das educadoras estagiárias que “é para semear”.

Uma vez que a horta foi aumentada, surgiu a necessidade que construir mais placas identificadoras das sementes, de modo a distingui-las (fig.27).



Figura 23- Construção de placas identificadoras das sementes de salsa, nêsperas, alfaces, cravos e cacau

Muitas das questões colocadas pelas crianças no início do projeto estavam já respondidas, faltando, no entanto, descobrir se os orégãos eram efetivamente venenosos ou não. Assim sendo, que recursos podíamos utilizar para chegar à resposta? Em grupo, decidimos realizar uma pesquisa na internet (fig.28).



Figura 24- Realização de uma pesquisa na internet sobre o potencial conteúdo venenoso dos orégãos

Ajudámos as crianças lendo a informação que ia aparecendo e concluímos que os orégãos não eram venenosos para o ser humano, podendo ser para cães e gatos quando ingeridos em grandes quantidades.

Em virtude de uma pesquisa trazida por uma das crianças, onde eram sugeridas algumas receitas culinárias em que os orégãos eram utilizados, sugerimos realizar uma dessas receitas, tendo a decisão sido unânime: o grupo queria fazer pizza no jardim de infância.

Apurámos quais os ingredientes que as crianças queriam utilizar nas suas pizzas e colocámos à sua disposição tudo o que era necessário. Por questões de gestão de tempo, apresentámos às crianças a massa da pizza já feita assim como o molho de tomate, no entanto, tudo o resto foi realizado por elas. Esticaram a massa, escolheram os ingredientes, dispuseram-nos no seu pedaço, e colocaram o resultado no forno (fig.29).



Figura 25- Processo de confeção das pizzas com as crianças

Para além da pizza, fizemos também sumo de laranja natural, um momento de muita diversão para o grupo (fig.30). Foi com grande orgulho que ao lanche, as crianças comeram e beberam os resultados do seu esforço, o pedaço de pizza e o sumo de laranja.



Figura 26- Crianças a espremer o sumo das laranjas e a lanchar a pizza e o sumo por elas feitos

Uma vez que as sementes que as crianças tinham semeado no quintal iam demorar a germinar, decidimos colocar um novo indutor na caixa de correio utilizada no início do projeto, nomeadamente sementes de rabanete (fig.31). Após alguma pesquisa, percebemos que estas sementes demorariam menos tempo a germinar (3 a 7 dias) e que seria interessante que as crianças observassem o fenómeno antes do término do projeto. Foi com muito entusiasmo que o grupo de crianças descobriu o saquinho de sementes e rapidamente quis semeá-las no quintal. Passados alguns dias, após regas

diárias da sua horta (fig.32), o grupo de crianças verificou que as sementes de rabanete tinham finalmente germinado.



Figura 31- Crianças a explorar o pacote das sementes de rabanete



Figura 32 - Crianças a regar a horta

Alguns dias depois, próximo do fim da intervenção pedagógica e do projeto “Sementes Natureza”, uma das crianças referiu que já sabia o que se passava para as sementes não germinarem. Segundo ela “se os pássaros comerem as sementes, elas não crescem mais. Temos de construir um homem, um espantalho!”

Assim sendo, tendo em conta a sugestão, que nos pareceu muito pertinente, concordámos, em grupo, construir um espantalho.

O processo de construção do espantalho implicou a visualização de vídeos na internet que serviram de inspiração às crianças e implicou, também, a realização de desenhos do protótipo de espantalho que pretendiam realizar (fig.33). No que diz respeito à sua aparência e modo de construção, o grupo apresentou diversas sugestões (“Podemos pôr a palha dentro do saco. Depois pintar os olhos, a boca e também o nariz”; “Palha é o cabelo”; “O nosso espantalho pode ter uma cabeça de saco e botas”; “O nosso espantalho pode ter corvos, eles são pretos, eles aparecem no espantalho, já vi na televisão!”). Após diálogo, decidimos quais os materiais que utilizaríamos e de que modo faríamos o espantalho, e cada uma das crianças ficou responsável por trazer um elemento diferente.

No dia seguinte, procedemos à construção do nosso espantalho e à sua colocação no quintal, tendo-lhe sido atribuído o nome “Doralinda Barrigudo”. (figs.34 e 35).



Figura 27- Registos gráficos do espantalho realizados pelas crianças do projeto



Figura 28- Processo de construção do espantalho



Figura 29- Espantalho construído pelas crianças, no quintal da instituição

Por fim, após a construção do espantalho, realizámos a última atividade do projeto, a colocação de cercas no quintal para proteger e delimitar as sementeiras. Uma vez que o tempo era escasso, revelou-se impossível construí-las com o grupo, no entanto, trouxemos as cercas já preparadas e as crianças tiveram a oportunidade de as dispor no “terreno do limoeiro” (fig.36).



Figura 30- Crianças a colocar cercas no quintal da instituição (à esquerda) e sementeiras delimitadas (à direita)



Figura 31- Zona da horta com o espantalho construído pelas crianças e as sementeiras delimitadas pelas cercas

Durante este processo, os progressos iam sendo expostos na sala de atividades, nomeadamente as pesquisas e alguns elementos trazidos pelas crianças (fig.38).

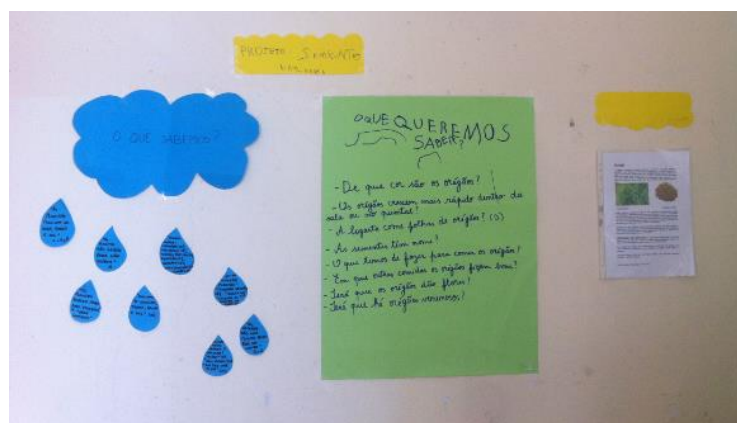


Figura 32- Exposição da documentação do projeto na sala de atividades

Fase IV: Resultados e produtos /avaliação /divulgação

Após as seis semanas do desenvolvimento do projeto pedagógico “Sementes Natureza”, iniciámos o processo de avaliação com as crianças. A avaliação foi realizada, numa primeira fase, através de diálogo em grande grupo, onde voltámos a colocar as questões iniciais e tentámos perceber quais as conceções que se mantinham e quais as aprendizagens efetuadas. Tendo em conta o tema do projeto, registámos as respostas em “folhas” de cartolina (fig.39) , que representam os conhecimentos que “floresceram” (cf. apêndice 3).



Figura 33- Evidências de aprendizagens das crianças, representadas em “folhas” de cartolina

Numa segunda fase, realizámos entrevistas individuais com cada uma das crianças, nas quais perguntámos o que tinham aprendido com o projeto e do que mais tinham gostado. As respostas dadas foram muito reveladoras das aprendizagens efetuadas pelas crianças (cf. apêndices 4 e 5).

Após a avaliação do projeto, foi feita a sua divulgação, que decorreu em dois momentos distintos. O primeiro foi na instituição, quando foram divulgados os projetos de sala aos pais/familiares. Para tal, foi exposta, na parede da sala de atividades, alguma documentação do “Projeto Sementes Natureza”, nomeadamente a “Chuva de Ideias” com as conceções prévias das crianças, a cartolina com o registo das questões que as crianças pretendiam ver respondidas no final do projeto (“O que queremos saber?”), as várias pesquisas trazidas, o vaso com os conhecimentos que “floresceram” (“O que aprendemos?”) e ainda alguns elementos que caracterizaram o projeto nomeadamente um vaso com a planta dos orégãos, uma caixinha com elementos naturais recolhidos pelas

crianças e dois fracos com o rizoma de curcuma e o açafraão em pó. Foram também expostos alguns dos desenhos realizados pelas crianças relativos aos orégãos, às placas identificadoras das sementes, ao espantalho e às pizzas por elas confeccionadas.



Figura 34- Alguns registos gráficos realizados por crianças envolvidas no projeto



Figura 35- Alguma documentação do projeto "Sementes Natureza" exposta na sala de atividades



Figura 36- Crianças e familiares na divulgação do projeto



O segundo momento de divulgação decorreu num jardim da cidade, no encontro de final de ano da instituição. Para tal, realizámos um cartaz de divulgação do projeto e dinamizámos um workshop sensorial alusivo ao tema.

3.3 Resultados do pós-teste

Após a implementação do projeto pedagógico e a realização das atividades acima descritas, foi realizado o pós-teste, que coincidiu com a fase de avaliação do projeto. Assim sendo, a tabela a seguir apresentada refere-se aos resultados que nos parecem pertinentes e reveladores das aprendizagens das crianças. Nela apresentamos

os termos específicos utilizados, relativos aos campos lexical e semântico relacionados com o tema do projeto, após o seu término.

Léxico final (pós-projeto)

Campo lexical/semântico	Termos específicos utilizados
Árvores	Cacaueiro
Sementes	Cacau, girassol, arroz, feijão, tomilho, salsa
Cores	Lilás, roxo, branco, castanho
Alimentação	Pizza, rabanetes, chocolate, peixe, milho, sopa, molhos
Ações relativas ao cultivo	Semear
Ações relativas à preparação de alimentos	Moer, triturar
Ferramentas	Mangueira, luvas, pá, regador

Tabela 5- Campos lexicais/semânticos e termos específicos utilizados pelas crianças no pós-teste

A partir da leitura da tabela, podemos afirmar que após o desenvolvimento do projeto pedagógico, foi utilizado o termo “cacaueiro”, em virtude da apresentação de pesquisas sobre a árvore do cacau. No seguimento da apresentação de pesquisas sobre os diversos tipos de sementes, algumas crianças utilizaram na avaliação do projeto os termos “cacau”, “girassol”, “arroz”, “feijão”, “tomilho” e “salsa”. No que diz respeito às cores dos orégãos e da sua flor, algumas das crianças, após o desenvolvimento do projeto, utilizaram os termos “lilás”, “roxo”, “branco” e “castanho”. Foram também utilizados os termos “pizza”, “milho”, “sopa” e “molhos” após terem sido exploradas utilizações culinárias dos orégãos, e o termo “rabanetes”, no seguimento de uma atividade em que foi feita a sua sementeira. No que diz respeito às ações relativas ao plantio ou sementeira, algumas crianças utilizaram os termos “plantar” e “regar” no pré-teste, no entanto no pós-teste verificou-se que já utilizaram também o termo “semear”. No seguimento da confeção de receitas culinárias, foram utilizados os termos “moer” e “triturar” e por fim, umas das crianças que fez uma pesquisa relativa

às ferramentas de cultivo, utilizou na entrevista final os termos “mangueiras”, “luvas”, “pá” e “regador”.

Quando comparado o léxico disponível entre o pré e o pós-projeto, verifica-se um aumento de vocabulário entre alguns campos lexicais/semânticos.

3.4. Discussão dos dados

A partir dos resultados apresentados e da análise comparativa entre os termos utilizados pelas crianças no pré- projeto e no pós- projeto, parece-nos evidente que existiu, efetivamente, aumento e sedimentação do capital lexical para algumas das crianças envolvidas, ainda que os resultados não nos pareçam expressivos.

Tendo em conta o pré e o pós-teste, podemos afirmar que o número de campos lexicais/semânticos aumentou, assim como o número de termos de alguns dos campos já referidos no pré-teste, nomeadamente o de **“árvores”, “sementes”, “cores”, “alimentação” e “ações relativas ao cultivo”**.

No pós-teste verificou-se que foram utilizados alguns termos pelas crianças, nomeadamente **“espantalho”, “venenosos”, “descascar”, “bolachas”, “bolo”, “laranja”, “maçã”, “azeitonas”, “varinha” e “faca”** que não podemos avaliar se já eram por elas conhecidos ou não, pois não surgiram no âmbito do pré-teste. Podemos, no entanto, afirmar que foram utilizados com bastante naturalidade no pós-teste e sabendo que durante o projeto foram realizadas atividades às quais as crianças se referem quando os empregam, isto poderá significar que estas palavras, que provavelmente faziam parte do seu léxico passivo, passaram a fazer parte do seu léxico ativo.

Para além dos termos já referidos, e que são, a nosso ver, reveladores das aprendizagens das crianças, verificou-se que algumas utilizaram os termos **“ferramentas” e “materiais”**. Uma vez que estes são conceitos que englobam vários objetos, a utilização dos mesmos poderá remeter para uma sedimentação da hierarquização das relações de palavras, nomeadamente relações de hiperonímia e hiponímia.

Tendo em conta que não há instrumentos para medir o léxico referente aos campos lexical e semântico relacionados com o tema do projeto implementado, uma grande parte da ampliação do conhecimento foi verificada a partir da observação. Durante o projeto, observou-se que em diversos momentos, nomeadamente na apresentação de pesquisas ou diálogos informais algumas crianças utilizavam com naturalidade termos relativos às atividades que tinham sido realizadas ou aos conhecimentos que tinham adquirido. Tomemos como exemplo a apresentação de uma pesquisa de uma criança sobre o cacau. Ao partilhar o que tinha aprendido com os colegas, a menina referiu termos como “fruto” e “grão”, no entanto, no pós-teste, estes termos não foram utilizados, o que poderá dever-se à própria natureza e limitações do estudo. As entrevistas individuais foram realizadas num tom informal, para que as crianças se sentissem à vontade para revelar as suas aprendizagens, no entanto, em alguns casos, verificou-se que estas estavam desconcentradas, ou eram mais tímidas, o que poderá ter influenciado os resultados.

O facto de estarmos perante um grupo heterogéneo, com faixas etárias variadas também poderá ter influenciado os resultados, na medida em que existiam diferenças notáveis no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Neste grupo específico, as crianças mais velhas tinham um discurso mais fluente e inteligível do que as mais novas.

Assim sendo, e a partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que conseguimos dar resposta à questão orientadora deste estudo, nomeadamente “no que toca ao léxico relativo aos campos lexical e semântico de uma determinada área, haverá uma diferença entre os termos utilizados e reconhecidos pelas crianças antes e após o desenvolvimento do projeto?”, ainda que o número de termos utilizados não seja expressivo. Relativamente ao objetivo definido para este trabalho, nomeadamente aferir se a metodologia de trabalho de projeto poderia, no contexto específico em decorreu a prática educativa, desenvolver e ampliar o léxico das crianças, podemos considerar que terá ocorrido aumento e sedimentação do capital lexical para algumas delas, ainda que olhando para os resultados, pareça pouco o léxico que as crianças revelaram ter aprendido. No entanto, e na impossibilidade de definir quais os termos que não foram utilizados no pós-teste mas que poderão ter ficado no léxico passivo

das crianças, fica a questão: será que a escassez de resultados no pós-teste se deve a um deficiente ensino explícito do léxico, ou terão as palavras aprendidas ficado armazenadas no léxico passivo das crianças?

Importa referir que, ainda que não tenha ocorrido ensino explícito do léxico, durante o desenvolvimento do projeto pedagógico, existiu o cuidado de expor sistematicamente as crianças a um *input* oral de qualidade tal como preconiza Duarte et al. (2011) com a utilização de termos cientificamente corretos e de trabalhar na sua zona de desenvolvimento próximo como defende Vygotsky (1978). Não obstante, neste contexto específico, tendo em conta as características do grupo, os seus interesses e o tempo de que dispúnhamos para implementar o projeto, não foi possível realizar atividades específicas para o desenvolvimento lexical das crianças.

Em virtude de o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB ministrado na ESEC prever a realização de estágio em contexto de jardim de infância e 1.º CEB, e tendo algumas das crianças que participaram no projeto e transitaram para o 1.º ano de escolaridade frequentado a escola onde foi realizada a prática em 1.º CEB, surgiu também a seguinte questão: será que passado um ano, as crianças ainda se lembrariam do projeto “Sementes Natureza” e utilizariam os termos que aprenderam?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

Poderá o Jardim de Infância ter um papel fundamental na ampliação e sedimentação das estruturas léxicas das crianças? É com esta questão que iniciamos as nossas considerações finais e à qual tentaremos responder, tendo em conta os resultados da investigação levada a cabo.

Dada a importância indiscutível que a competência de leitura tem para a formação de um cidadão, a influência do capital lexical para a compreensão leitora e as potencialidades reconhecidas, por diversos autores, da metodologia de trabalho de projeto como proposta de qualidade para a educação de infância, foi definido como objetivo deste trabalho aferir se o desenvolvimento de um projeto pedagógico, característica inerente a esta metodologia, poderia promover o desenvolvimento lexical das crianças nele envolvido.

Os resultados obtidos permitiram-nos crer que a metodologia de trabalho de projeto pode, efetivamente, promover o aumento e sedimentação do capital lexical das crianças, ainda que a limitação de um estudo desta natureza nos impeça de chegar a conclusões mais significativas.

Foram vários os constrangimentos com que nos deparámos e que, a nosso ver, poderão ter influenciado os resultados, nomeadamente a ausência de um instrumento que nos permitisse aferir com exatidão qual o conhecimento lexical das crianças no pré e pós projeto. Desse facto decorreu que tivéssemos de recorrer a uma metodologia alternativa e que a maioria das aprendizagens tivessem sido verificadas por observação através de outros momentos do projeto, nomeadamente através de diálogos com as crianças, observação das conversas que mantinham entre pares e partilha de pesquisas. Para além disso, por opção pedagógica, não foram desenvolvidas atividades em que tivesse ocorrido ensino explícito do léxico, fator que a nosso ver poderá também ter influenciado o número de termos que as crianças utilizaram no pós-teste.

A intencionalidade educativa é, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016:13), o que permite a um educador “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar”. Esta é uma das premissas que deve

orientar a ação educativa de todos os educadores, pois é o que lhes permite fundamentar as suas opções pedagógicas. Não tendo sido definido como objetivo único e principal deste projeto o desenvolvimento da linguagem, ainda que o objetivo investigativo caminhasse nesse sentido, e dada a importância da intencionalidade educativa, consideramos que esse fator poderá também ter influenciado os resultados.

A insegurança e inexperiência inerentes às primeiras experiências profissionais, aliadas às características do trabalho de projeto, que prevê a construção articulada do saber numa perspetiva de planificação não-linear (Vasconcelos et al., 2011), traduziu-se num processo por vezes desafiante em que se trabalhou, muitas vezes, sem rede nem espartilho. As opções tomadas não previam o cumprimento de objetivos pré-definidos e a realização de atividades planeadas unicamente pelo adulto, com o intuito de cumprir esses objetivos. Todas as atividades realizadas, tanto as planeadas pelas estagiárias, como as sugeridas pelas crianças, ou até as não planeadas, contribuíram para o desenvolvimento de um projeto que permitiu às crianças construir o seu próprio conhecimento e realizar aprendizagens significativas (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980).

Importa, no entanto, ter em conta que o facto de as crianças não terem utilizado um número significativo de termos após o término do projeto, não significa que não tenham ampliado ou sedimentado o seu léxico. É possível que algumas delas tenham passado a compreender as palavras relativas aos campos lexicais e semânticos relacionados com o projeto e aumentado, assim, o seu léxico passivo.

Concluído este trabalho de investigação e a partir dos diversos referenciais teóricos consultados, assim como a enriquecedora experiência no terreno e os resultados obtidos, reforçamos a nossa convicção de que o jardim de infância pode sim ter um papel fundamental no desenvolvimento lexical das crianças. Consideramos também que tanto educadores como professores deverão ter em conta que a metodologia de trabalho de projeto, ainda que não tenha como objetivo específico desenvolver a linguagem, poderá ser um meio para promover um desenvolvimento integrado das crianças, inclusive o desenvolvimento linguístico. Para além disso, o desenvolvimento de projetos pedagógicos fomenta momentos de interação social

riquíssimos entre crianças e entre crianças e adultos, o que Horta (2017), citando Horta (2007), afirma, baseando-se em perspectivas de autores como Vygotsky e Bruner, ser condição essencial para a aprendizagem e consequente desenvolvimento linguístico.

É também nossa convicção que esta metodologia deveria ser utilizada em outros níveis de ensino, na medida em que, quando as aprendizagens partem dos interesses e questionações das crianças e quando estas têm a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, as aprendizagens são mais relevantes e significativas. Para além disso, é inquestionável que ao permitir que as crianças aumentem o conhecimento sobre o mundo que as rodeia, estaremos também a promover o aumento do seu capital lexical. Este fator assume particular importância se tivermos em conta que quanto maior for o conhecimento prévio das crianças e jovens sobre o mundo que os rodeia, mais facilmente este conhecimento será recuperado aquando da ativação das estratégias de previsão e de inferência requeridas pelos processos de leitura e compreensão textuais. Assim sendo, este poderá ser um meio de, quiçá, minimizar as dificuldades de aprendizagem da leitura, dificuldades de compreensão leitora e de velocidade de leitura, comprovadas em diversos estudos.

Almejamos que este trabalho contribua para sensibilizar educadores e professores para a influência que o capital lexical tem na compreensão e fluência leitoras, e para o facto de que os projetos pedagógicos poderão, por si só, ser um meio privilegiado para a sedimentação e ampliação lexical. Para além disso, no desenvolvimento destes projetos poderá, de modo integrado, e se fizer sentido tendo em conta o contexto e o grupo de crianças, promover-se momentos em que ocorra ensino implícito e explícito do léxico, o que certamente contribuirá para um maior desenvolvimento lexical.

Terminamos as considerações finais com a afirmação de G.K. Chesterton, “Para todas as crianças, todas as coisas do mundo são feitas de novo e o Universo é posto de novo à prova” (citado por L’ Ecuyer (2017: 23). Que a curiosidade inata das crianças e a vontade de descobrir o mundo, sejam sempre “forças motrizes” para que os educadores reflitam incessantemente sobre as suas práticas e não descurem o potencial que cada criança tem dentro de si.

Bibliografia

- Alliende, F. & Condemarín, M. (2005). *A Leitura. Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, C.; Befi-Lopes, D.; Fernandes, F. & Wertzner, H. (2004). *ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. (2ª ed.) Barueri. SP: Pró- Fono Departamento Editorial.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barbosa, M.C.S & Horn M.D.G.S. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Beard, R., Siegel, L.S., Leite, I., Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.
- Borges, L. C. & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336.
- Chomsky, N. (1973). *Linguagem e pensamento*. Petrópoles/Rio de Janeiro: Vozes.
- Chomsky, N. (1998). *Linguagem e mente: Pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora da UNB.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E.V. (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2008). *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Consultado em Janeiro, 2018 em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage et Pratiques*, 31, 61-74.
- Dicionário terminológico. Consultado em <http://dt.dge.mec.pt/>
- Direção Geral de Educação [DGE] (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da língua: desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.

Golombek, D. A., & Cardinali, D. P. (2008). Mind, brain, education, and biological timing. *Mind, Brain, and Education*, 2(1), 1-6.

Gonçalves, S.F.F. (2017). Aplicação da prova de vocabulário do ABFW: teste de linguagem infantil em crianças dos 5 aos 7 anos com e sem perturbações da linguagem: um estudo exploratório no distrito do Porto. Universidade do Minho. (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51136/1/Sandra%20Filipa%20Ferreira%20Gon%20alves.pdf>)

Guasti, M.T. (2004). *Language acquisition. The Growth of Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press

Helm, J. H. & Katz, L.G. (2001). *Young Investigators. The project approach in the early years*. USA: Teachers College Press

Horta, M. (2017). O desenvolvimento da comunicação oral e da consciência linguística à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, pp. 8-16

Jolibert, J. (1994). *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artmed.

Katz, L. G. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças - Educação Infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.

L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade*. Lisboa: Planeta

Labrincha, D. (2016). *Determinar os níveis de conhecimento linguístico – lexical à entrada e saída do 1.º ano de escolaridade e a sua influência na aprendizagem da leitura e escrita*. Escola Superior de Educação – IPC, Coimbra. – (https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14823/1/DANIELA_LABRINCHA.pdf)

Luria, A.R. & Yudovich, F.I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Martins, H. (2002). Sobre linguagem e pensamento no paradigma experiencialista. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. 6(2), 85-100.

Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Moura, O. (2009). Consciência fonológica e as dificuldades específicas da leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75-81.

Pacheco, N. (2011). *Ensino de léxico e texto descritivo*. Escola Superior de Educação de Lisboa (<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2391/1/Ensino%20de%20l%C3%A9xico%20e%20texto%20descritivo.pdf>)

Pires, N.A. (2015). "Tu qué pô o péu na beça?" – Consciência lexical e aprendizagem da leitura: o papel dos prestadores de cuidados para o desenvolvimento lexical da criança. In Exedra: Revista Científica, ISSN-e 1646-9526, Nº. Extra 1, 2015 págs. 427-443

Pires, N.A. (2016). Desenvolver o léxico no pré-escolar: uma ponte para a aprendizagem da leitura. In J. A. B. Carvalho; M. L. Dionísio; E. C. Mesquita; J. Cunha & A. Arqueiro (Org.), *V SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa/V FIAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias* (445-454). Braga: CIEd/Universidade do Minho, ISBN: 978-989-8525-49-9 (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44992>).

Pires, N. A. & Serra, C. (2019). “Desenvolver o léxico na educação pré-escolar: uma experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto”. In A., Neto- Mendes & G., Portugal (orgs.), *Educação, culturas e cidadania das crianças: livro de atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (325-342). Aveiro: UA Editora, ISBN: 978-972-789-622-6 (<https://ria.ua.pt/handle/10773/27138>).

Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1ºciclo do ensino básico. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (3117-3132). Braga: Universidade do Minho.

Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sim-Sim, I. (1992). Desenvolvimento conceptual e lexical: que relação? *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), 21-29.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim- Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.

Sim- Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.

Sim- Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: ME/DGIDC.

Sim- Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim- Sim, I.; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC.

Snow, C. E. (1989). Understanding social interaction and language acquisition; sentences are not enough. Em M. Bornstein & J. S. Bruner (Orgs.), *Interaction in human development* (pp. 83-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Thornton, T. (2007). *Wittgenstein: sobre linguagem e pensamento*. São Paulo: Loyola.

Turner, M. (1996). *The literary mind: the origins of thought and language*. Nova Iorque/Oxford: Oxford University Press.

Williams, M. (1999). *Wittgenstein, mind and meaning: towards a social conception of mind*. Nova Iorque: Routledge.

Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projeto na Educação Pré- Escolar em Portugal*. In: DEB (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: DEB/ GEDEPE.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: ME/DGIDC.

Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e validação de testes de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: ME/DGIDC

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes (1984/1978)

Vygotsky, L.S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (2005/1987)

Legislação

Diário da República (1997). Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-escolar, publicado no Diário da República – I Série – A – Capítulo II - Artigo 2º. Consultado a 5 de Julho de 2019, em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Documentos consultados

Projeto Educativo da Instituição (2017/2018)

APÊNDICES

Índice de apêndices

Apêndice 1- Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Apêndice 2- Questões colocadas pelas educadoras estagiárias e respostas dadas pelas crianças após a exploração dos indutores

Apêndice 3- Respostas das crianças às questões iniciais após o desenvolvimento do projeto, na fase de avaliação realizada em grande grupo

Apêndice 4- Respostas das crianças à pergunta da entrevista final “O que aprendi [com o projeto]?”

Apêndice 5- Respostas das crianças à pergunta da entrevista final “O que mais gostei [no projeto]?”

Apêndice 6- Exemplo de entrevista final realizada a uma das crianças do projeto

Apêndice 7- Registo gráfico realizado por uma das crianças do projeto (apêndice 6)

Obrigada pela compreensão.

Apêndice 2- Questões colocadas pelas educadoras estagiárias e respostas dadas pelas crianças após a exploração dos indutores

Como fazemos para plantar? (Educadora estagiária)

“Temos que primeiro plantar, a seguir pôr água, a seguir todos os dias no sol.”

“As plantas precisam de água, terra e sol.”

“As plantas têm raízes para não caírem.”

De que serão estas sementes? (Educadora estagiária)

“São de flores!”

“Orégãos! (orégãos)”

Para que servem os orégãos? (Educadora estagiária)

“Para pôr na comida!”

Que outras plantas utilizamos na comida? (Educadora estagiária)

“Açafrão!”

“Orégãos.”

“Manjeriço.”

“Podemos comer cenouras, tipo alface, tomates partidos, açafrão, orégãos, manjeriço.”

O que podíamos fazer com estas sementes? (Educadora estagiária)

“Plantar orégãos.”

“Podíamos plantar ali!” (Apontando para uma janela)

“Num vaso!”

“Lá fora!”

“Escrevíamos uma placa não mexer porque está a crescer!”

Onde podíamos plantar lá fora? (Educadora estagiária)

“Já sei onde pode ser! Lá ao pé do Limoeiro! Lá os meninos não mexem!”

Porque devemos plantar lá fora? (Educadora estagiária)

“Porque na imagem pequenina tem lá fora!” (invólucro das sementes)

Quanto tempo acham que demora a crescer? (Educadora estagiária)

“Muito”

“Vai demorar seis meses a crescer!”

“Vai ter uma flor.”

Qual será a cor dos orégãos? (Educadora estagiária)

“Não sei!”

“Rosa ou pretos.”

“Verde!”

Quando os orégãos crescerem podemos pôr logo na comida? (Educadora estagiária)

“Não.”

O que precisamos para semear orégãos? (Educadora estagiária)

“Sementes.”

“Terra.”

“Chuva e Sol.”

“Água.”

Apêndice 3- Respostas das crianças às questões iniciais após o desenvolvimento do projeto, na fase de avaliação realizada em grande grupo

O que aprendemos?

Em que comidas ficam bons os orégãos? (Educadora estagiária)

“Os orégãos ficam bons na pizza, nos molhos e no tomate.”

“Ficam bons na sopa.”

“Devem ficar bons no peixe e no milho.”

De que cor são os orégãos? (Educadora estagiária)

“Os orégãos são verdes quando estão fresquinhos.”

“E castanhos quando estão secos. Verde escuro.”

“A cor da flor dos orégãos é lilás, roxa e branca.”

**Os orégãos crescem mais rápido dentro da sala ou no quintal?
(Educadora estagiária)**

“Os orégãos cresceram mais rápido dentro da sala.”

“Os pássaros comeram as sementes lá fora.”

Será que há orégãos venenosos? (Educadora estagiária)

“Os orégãos não são venenosos.”

A lagarta come folhas de orégãos? (Educadora estagiária)

“A lagarta come as flores dos orégãos.”

As sementes têm nome? (Educadora estagiária)

“A semente de cacau vem do cacoeiro (cacaoeiro).”

“Semeámos salsa, flores e... salsa.”

“ [Existem] sementes de arroz, feijão, tomilho.”

“ [Existem] sementes de cacau.”

Apêndice 4- Respostas das crianças à pergunta da entrevista final “O que aprendi [com o projeto]?”

O que aprendi?

“É para assustar mesmo os pássaros! (referindo-se ao espantalho). [Os orégãos] não têm flores. [Há sementes de] Cacau, sementes de girassol. Não gostei nada de descascar o cacau. Triturámos o cacau para fazer o chocolate. [O cacau vem] Do cacaueiro. [Os orégãos são] Verdes. Castanhos quando estão secos. Está verde é a dizer que não estão secos. [Podemos utilizar os orégãos] Na pizza! Fizemos pizza e eu gostei. Na sopa!”

“Eu tenho aquilo das ferramentas. A mangueira, luvas, pá, regador.”

“Aprendi que o cacau vem do cacaueiro. Os orégãos são verde claro, escuro e branco. As plantas precisam de terra, ar, água e sol. Podemos pôr orégãos no milho. Quando temos uma semente pomos na terra e depois pomos água.”

“Aprendi a fazer coisas. Ser amigo.”

“Não se deve arrancar plantas. Deve-se plantar plantas. Semeámos, mas eu digo plantámos porque estou habituada.”

“As sementes não vivem sem água e sem terra. Se os pássaros comerem as sementes elas não crescem mais. Os orégãos só são venenosos para os cães e para os gatos.”

“A fazer as bolachas. A plantar orégãos. A lagarta da borboleta azul, ela come a flor do orégano. Se plantar muitas cenouras longe do orégano, todas as lagartas vão comer as folhas da cenoura. São verdes [orégãos], o meu pai é que me contou.”

“Aprendi que os orégãos quando crescem são verdes e quando é para comer são castanhinhos. Os orégãos podem pôr na pizza, no tomate. Aprendi a trabalhar com os materiais devagarinho, com as ferramentas para plantar. Aprendi que as flores dos orégãos são lilás, roxo e branco.”

“A semear. Aprendi a fazer um espantalho. Aprendi a moer o cacau.”

“Aprendi onde nasciam [sementes de cacau]. No cacaueiro, porque eu pesquisei e depois aprendi. [Podemos utilizar os orégãos] Em pizza, no bolo, no tomate. [Os orégãos] tinham três cores. Não são venenosos. O nome das sementes é o nome da árvore.”

“A flor natureza que o V. trouxe pode crescer maior! Semeámos as sementes natureza e cresceram plantas e flores; a Maria e a Catarina trouxeram chocolate de cacau e grão de cacau, mas eu não gostei, só gostei das bolachas de cacau! Plantámos rabanetes; fiz bolachas de cacau e pizza; pus todos os materiais (ingredientes) que a Maria e a Catarina trouxeram; fizemos sumo de laranja, mas eu bebi batido que tinha maçã e banana; fizemos com uma varinha que tinha uma faca (lâmina) em baixo.”

Apêndice 5- Respostas das crianças à pergunta da entrevista final “O que mais gostei [no projeto]?”

O que mais gostei?

“Gostei de plantar as flores. Gostei de plantar os rabanetes. Gostei de fazer o espantalho. Eu gostava de ter feito chocolate. Gostei muito de fazer as placas. Porque é que o meu pai vinha quando estava a fazer as placas?”

“Do espantalho, de plantar à volta do limoeiro, plantámos flores. E a pizza.”

“Gostei das sementes V., de plantar sementes e gostei de plantar alface e gostei de plantar as flores. Gostei de fazer os braços e a barriga do espantalho. Gostei de pôr as azeitonas pretas e os orégãos na pizza e também gostei de provar o cacau, das bolachas. Mas o chocolate e das sementes de cacau porque estavam muito amargas.”

“Gostei de fazer sumo de laranja.”

“Eu gostei só quando plantámos as flores e quando fizemos a brincadeira lá fora. Gostei muito da Maria e da Catarina. Eu gostei muito das bolachas.”

“Plantar as sementes e também construir o espantalho. Foi a melhor pizza que eu comi. Queria mais! E também as bolachas de cacau.”

“Fazer o espantalho. Também gostei de semear rabanetes, mas não gosto de rabanetes. Eu também gostei de semear os orégãos. Eu também gostei de brincar, eu brinquei um pouco com a pá. Gostei de semear as alfases e gostei de fazer as bolachas.”

“Pôr as plantas e as placas. Gostei de provar as sementes de cacau. Eram doces.”

“Gostei de semear. Gostei do espantalho, gostei de pôr as cercas para proteger as plantas, gostei de fazer e provar a pizza. Eu, a L., gostei muito de descobrir de que cor são as sementes, como se chamam as sementes, e adorei descobrir qual é o nome da árvore das sementes de cacau, que é o cacauero.”

“De tudo. Gostei mais de fazer as bolachas.”

“Do espantalho, construir as sementes, trazer as sementes, falar. Também gostei muito de fazer a pizza, mas não comi toda, metade caiu ao chão. Também gostei de fazer as bolachas. Foi giro pôr as luvas. Gostei de pôr as espetadas na horta. Também gostei de pôr as cercas. Gostei de arrancar aquelas ervas e construir aquilo tudo.”

Apêndice 6- Exemplo de entrevista final realizada a uma das crianças do projeto

AVALIAÇÃO DO PROJETO "SEMENTES NATUREZA"

GUIÃO DE ENTREVISTA

NOME DA CRIANÇA:

O que gostei mais no projeto?

Gostei de semear, gostei do espantelho, gostei de por as cercas para proteger as plantas, gostei de fazer e provar a pizza.

O que aprendi?

Aprendi que os orégãos quando crescem são verdes e quando é para comer são castaninhos. Os orégãos podem por na pizza, no tomate. Aprendi a trabalhar com os materiais de madeira, com as ferramentas para plantar. Aprendi que a flor do orégão são lilás, roxo e branco.

Apêndice 7- Registo gráfico realizado por uma das crianças do projeto (apêndice 6)



Legenda: “Eu, a L., gostei muito de descobrir de que cor são as sementes, como se chamam as sementes, e adorei descobrir qual é o nome da árvore das sementes de cacau, que é o cacoeiro. Esta (flor lilás) é dos orégãos. Pode ser lilás, roxo e branco.”